GAB 6850 Mendrisio

cultura educazione società

VERIFICHE

Anno 51 - n.1 - aprile 2020

VERIFICHE, CP 1001, Mendrisio
“Massaua” Foto di Maurizio Binaghi
Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

Quo vadis Maestro?

Verifiche: una scomoda presenza?

Bertrand Russell cinquant’anni dopo

In fuga per la salvezza

In questo numero

L'emergenza pandemica ha rallentato anche i lavori della redazione e questo spiega il ritardo con cui esce questo primo fascicolo del 2020. Nell'**Editoriale** proponiamo alcune riflessioni sulla sfida del virus ai sistemi scolastici e su pregi e limiti della "scuola digitale". Nelle pagine seguenti pubblichiamo i testi delle relazioni di **Christian Raimo**, **Lina Bertola**, **Fabio Camponovo** e **Rosario Talarico** letti in occasione della giornata di studio organizzata in occasione dei 50 anni di *Verifiche*. L'incontro, riconosciuto dal DECS nell'ambito della formazione continua, è stato ben frequentato da docenti e da un pubblico interessato al tema. I partecipanti, suddivisi in gruppi, hanno anche condotto una riflessione a partire dai contenuti di un documento sulla crisi dell'associazionismo magistrale, che pubblichiamo in coda alle relazioni.
Il fascicolo ospita un articolo di **Sonia Crivelli** che dà conto di un convegno sulla valutazione scolastica organizzato a Roma dal gruppo di lavoro Educazione del Partito della Sinistra Europea. **Tiziano Moretti** ci offre un affascinante profilo umano e intellettuale del filosofo Bertrand Russell a cinquant'anni dalla scomparsa. Si conclude con il testo letto da **Maurizio Binaghi** in occasione della presentazione pubblica del libro *Da Mantova alla Svizzera. In fuga per la salvezza*, curato da Alessandro Vivanti.
I lettori noteranno che il fascicolo è pubblicato grazie al contributo dell'Aiuto federale per la lingua e la cultura italiana. L'importo accordato è stato molto apprezzato dalla redazione, che ringrazia la Commissione culturale cantonale. Trattandosi tuttavia di sostegno *una tantum*, non ci consente di risolvere le difficoltà finanziarie che *Verifiche* sta attraversando. Confidavamo infatti in un aiuto annuo regolare.
Buona lettura e un saluto affettuoso ai nostri lettori in questo momento di grande difficoltà.

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Francesco Giudici, Denise Maranesi, Tiziano Moretti, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Gianni Tavarini, Gian Paolo Torricelli, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

normale Fr 40.-
studenti Fr 20.-
sostenitori da Fr 50.-

Redazione ed amministrazione:

casella postale 1001
6850 Mendrisio
www.verifiche.ch
redazione@verifiche.ch

sommario

3 Il virus che sfida la scuola *(La redazione)*
4 Le questioni della scuola, alcuni punti chiave *(C. Raimo)*
6 Quo vadis Maestro? *(L. Bertola)*
9 Senza maestri nessuna scuola, nessuna scuola senza maestri *(F. Camponovo)*
15 *Verifiche*: una scomoda presenza? *(R. Talarico)*
20 L'associazionismo magistrale è morto
21 La scuola democratica che aiuta a pensare *(S. Crivelli)*
23 *Gli stupidi sono sempre sicurissimi, mentre gli intelligenti sono pieni di dubbi (T. Moretti)*
29 Da Mantova alla Svizzera. In fuga per la salvezza *(M. Binaghi)*
31 Segnalazione: Gea-associazione dei geografi
31 I giochi di Francesco

Questo fascicolo di Verifiche è illustrato con fotografie scattate da Isabella Rossi e Maurizio Binaghi durante un loro recente viaggio in Eritrea. Le immagini originali sono a colori.
Ringraziamo gli autori per averci autorizzato a pubblicarle sulla rivista.

La Redazione ha chiuso il numero il 21 marzo 2020

Questo fascicolo di *Verifiche* è pubblicato grazie al contributo di
Repubblica e Cantone Ticino – Aiuto federale per la lingua e la cultura italiana.

Il virus che sfida la scuola

Il Covid-19 ci ha catapultati improvvisamente in una situazione di emergenza. Un tenace e subdolo microorganismo ha destabilizzato profondamente le nostre vite, i sistemi sanitari, le relazioni economiche, le nostre libertà e soprattutto le certezze. Stride la portata planetaria scatenata dall'impercettibile virus rispetto alle reazioni frammentate e scomposte degli Stati, le gravi sottovalutazioni e la confusione mediatica, i sussurri regionali e locali.
Le relazioni umane sono ora congelate e affidate alle nuove tecnologie della comunicazione. Ma l'isolamento ci fa avvertire quanto artificiosi siano questi canali incapaci di supplire al bisogno naturale di tessere contatti autentici: stare insieme, parlarsi, vedersi e toccarsi.
Le scuole post obbligatorie hanno sospeso le loro attività l'11 marzo seguite da una chiusura completa due giorni dopo. Tutti a casa! E nessuno sa ora dire per quanto tempo e che cosa ne sarà di un anno scolastico così bruscamente interrotto.
Nel frattempo sono state avviate le pratiche di insegnamento a distanza tramite una piattaforma su cui docenti e studenti possono interagire. I più ottimisti anticipano che questo potrebbe essere il futuro: un nuovo modo di insegnare. È fondamentale che la scuola sia presente in queste straordinarie circostanze, facendo sentire la vicinanza agli allievi e ai loro genitori. E i mezzi tecnologici funzionali a tale scopo vanno salutati positivamente, ammesso e, purtroppo, non concesso, che siano effettivamente alla portata di tutti. Non è infatti scontato che ogni famiglia abbia connessioni e strumenti adeguati a reggere questa “scuola digitale”, in momenti in cui le priorità potrebbero essere ben altre.
Si corre inoltre il rischio di innescare il circolo vizioso dei compiti e degli esercizi da somministrare, del programma da finire, della verifica e dell'interrogazione pianificate da recuperare, dei voti da assegnare per approdare alle frenesie certificative. Un affastellarsi di consegne e obblighi che facilmente sfocia nella saturazione, favorito dalla connaturata tendenza all'iperbole delle nuove tecnologie. “La scuola deve rallentare il suo ritmo”, titola l'editoriale di un quotidiano romando.
“Partout en Suisse romande, cependant, les écoles l'ont commencée comme un sprint. A l'annonce de la fermeture des établissements scolaires le vendredi 13 mars, poussés par leur département respectif, les enseignants ont multiplié les initiatives, faisant souvent preuve d'un enthousiasme admirable et d'une incroyable inventivité. Mais l'enseignement à distance ne s'improvise pas. Peu de choses étaient prêtes au moment où l'épidémie a frappé. Pris de court, tout le monde est parti dans tous les sens. Déjà ébranlées, les familles se sont retrouvées submergées par les demandes du monde enseignant.” (Le Temps, 24 marzo).

Molti sostengono che il virus avrà anche un effetto periodizzante, un prima e un dopo. Ci auguriamo che tra i numerosi quesiti del dopo ci sia anche spazio per una riflessione sulla scuola.
Innanzitutto la constatazione che l'insegnamento è fondato sui rapporti umani, la fisicità delle lezioni, le parole e gli sguardi che si incrociano, che nessun artificio digitale può sostituire. Poi sarebbe opportuno meditare seriamente su una “decrescita felice”: una scuola che miri alla formazione umana e culturale e non alla prestazione.
L'amico Daniele Bollini ci ha segnalato la lettera inviata da una docente liceale italiana ai suoi studenti. Ne proponiamo qualche stralcio.
“Cari ragazzi in questo momento al di là della didattica, delle piattaforme, dei compiti da assegnare e dei voti, certamente tutto importante ma di certo non primario rispetto alla situazione psicologica ed emotiva che ognuno di noi nel suo cuore sta attraversando, vorrei condividere con voi alcune mie riflessioni. Approfittiamo di questa esperienza per guardarci dentro, trovare nuove priorità, fare scelte più consapevoli nei piccoli gesti della vita […]. Prendiamo del tempo lento per noi, per stare con i nostri cari, per letture ispiranti, approfittiamo per fare quello che non abbiamo mai tempo di fare […]. Non preoccupatevi delle valutazioni abbiamo due voti e vi conosco da due anni quindi so quello che valete. Vi mando un luminoso cerchio avvolgente di protezione. Che tutto sia un'esperienza di trasformazione evolutiva su questa terra. Siamo vicini, alunni belli, ora come non mai apprezzo internet che ci connette, abbatte le barriere spazio-temporali e permette di aiutarci, sostenerci e confortarci in ogni momento. Sarà immensamente bello rivederci e abbracciarci a scuola dopo questa grande sfida per l'umanità […].” *(https://www.orizzontescuola.it/coronavirus-psicologa-studenti-e-famiglie-gia-stressate-come-in-guerra-non-vessateli-con-didattica-a-distanza/)*

La Redazione

editoriale

ABBONAMENTO 2020

Il sostegno dei nostri lettori è indispensabile per continuare a dar voce a

VERIFICHE

Grazie!

Per abbonarsi: Verifiche di Ghezzi Ulisse e Talarico Rosario, 6874 Castel San Pietro:
Conto corrente postale: **65-75093-3** IBAN: **CH61 0900 0000 6500 2854 3**

Le questioni della scuola, alcuni punti chiave

Questioni generali

Il discorso sulla scuola sembra attraversato da retoriche impressioniste, semplicistiche, fallate dal punto di vista scientifico, funzionali a ideologie che con il senso costituzionale dell’istruzione pubblica non hanno nulla a che fare.
In Italia si parla di decreti “salvaprecari”, le prime pagine dei giornali sono occupate da qualche polemica passeggera come quella contro la neoministra Azzolina, da qualche caso di bullismo, eccetera. Le questioni di sistema non vengono affrontate: la formazione degli insegnanti, l’inclusione, il classismo, l’innovazione metodologica.
Perché non si sono letti più John Dewey o Jerome Bruner e si è dato retta, anche a sinistra, a Paola Mastrocola o Ernesto Galli della Loggia? Perché don Lorenzo Milani è diventato un bersaglio invece di un modello del discorso sulla scuola? Perché si è voluto attaccare il valore dell’uguaglianza a scuola?

Le questioni di sistema dell’istruzione superiore riguardano prima di tutto la dispersione scolastica. Gli ultimi dati della Cgia di Mestre (Associazione artigiani e piccole imprese) dicono che per la prima volta si risale dopo anni: 14,5%, nel 2018 era il 13,7%. Questa cifra va anche scorporata e si nota come ci sono delle polarità estreme: in Sardegna saliamo al 23,8%, in Umbria e in Trentino siamo all’8%.
Considerando una media Ocse dell’11% e un obiettivo per l’Europa nel 2020 di abbassarla al di sotto del 10%, in Italia c’è un’emergenza che nessuno valuta nella sua gravità.

A questo dato si può associare la percentuale di Neet (not in education, employment or training) che, nella fascia di età compresa tra i 18 e i 29 anni, è del 25,7%. Ci sono 600mila ragazzi ogni anno che non completano l’obbligo scolastico, ci sono altri 60mila ragazzi che lasciano l’Italia.

La scelta dopo la terza media diventa una sliding door (una porta scorrevole). A fronte dei licei che ancora consentono una buona possibilità di riuscita sociale, la situazione delle scuole professionali e tecniche è drammatica. Il delta economico tra licei e altre scuole negli ultimi dieci anni si è allargato del 20%. I dati sulla dispersione scolastica sono altrettanto polarizzati.
Di fatto il liceo sta diventando l’unica opzione per evitare il declassamento sociale. Si cominciano a verificare sempre più casi di immigrazione interna già alle superiori, oltre una reviviscenza dell’immigrazione interna all’università.
La scuola italiana è terribilmente classista; le scuole superiori non solo non contrastano ma certificano e alimentano questa tendenza. Le disuguaglianze date dal contesto famigliare e sociale restano intatte o addirittura si consolidano con l’intervento della scuola. Soltanto il 6 per cento degli studenti che scelgono il liceo non hanno genitori che hanno frequentato il liceo. Possiamo affermare, senza rischiare di essere smentiti, che la scuola non solo non fa da ascensore sociale, ma riduce anche la possibilità di usare le scale tra un piano e l’altro.
Quali sono le ragioni per cui in Italia esistono queste disuguaglianze nella scuola? Il “tronco comune” in Italia è troppo breve. Finisce a 14 anni. Quanto più le carriere scolastiche si separano precocemente, più le disuguaglianze sono accentuate.
Se Don Milani scriveva che la scuola ha «un problema solo… i ragazzi che perde», oggi sembra che questo problema sia rovesciato in una caratteristica neutra. Da una parte le classifiche (per esempio quella di Eduscopio, della Fondazione Agnelli) che serialmente escono indicando la selezione come valore invece che l’uguaglianza e l’inclusione; dall’altra l’incidenza enorme delle bocciature ai primi due anni delle superiori (una media del 12% in ognuno dei due anni); dall’altra ancora il tema mai affrontato delle ripetizioni private.
Non esiste un’inchiesta adeguata sul mondo delle ripetizioni private.

Asmara - Tank Graveyard - Cimitero dei carri armati

Gli ultimi dati credibili sono frutto di uno studio della Fondazione Einaudi. Con un rapido calcolo si arriva a un giro d’affari che supera il miliardo di euro l’anno, con il 52% degli studenti che ne usufruisce e una spesa media per famiglia di 1’650 euro a studente.
La questione delle lezioni private è legata ai compensi degli insegnanti. Al netto un docente di scuola superiore al massimo della carriera percepisce meno di duemila euro (1’960), mentre all’inizio non ne riceve che 1’350. Un docente di scuola media guadagna pure, all’inizio di carriera, 1’350 euro, per poi percepire, alla fine, 1’895 euro.

Punti da sviluppare per una discussione

- Valutazione insegnanti. Come si fa a migliorare il suo metodo, le sue prestazioni? Gli insegnanti migliori devono essere premiati, e i peggiori devono essere penalizzati?
- Le rivendicazioni da parte degli insegnanti. L’inefficacia dello sciopero. Come le istanze dei docenti possono trovare espressione comune?
- Come si organizza l’ora di lezione? Qual è il tempo della spiegazione? Quale il tempo della relazione educativa? Quale il tempo della valutazione?
- Il voto. Spesso rimane l’unico strumento in mano agli insegnanti. Come utilizzare il voto? Serve ancora? Ci sono dibattiti importanti che hanno spazio anche in Italia sul tema: dal gruppo dell’Erba Voglio fino al Movimento di cooperazione educativa, molti educatori si sono interrogati sul valore formativo del voto, cercando di metterlo in discussione. Spesso si cita a modello la scuola finlandese, che non usa i voti fino ai tredici anni. Ma anche in Italia ci sono sperimentazioni significative di scuola senza voti, come quella elaborata a Pesaro nell’istituto Chiara Lubich, chiamata *Essenza scuola*, che articola la sperimentazione. È certo riconoscere come uno degli elementi più rilevanti sia la discussione comune che si è riusciti ad avviare tra insegnanti e famiglie, le quali da un iniziale scetticismo si sono dimostrate entusiaste del progetto.
- Si potrebbero riformare i cicli? E rendere le classi modulari? Si può leggere su *Parole e le cose* un intervento articolato di Mauro Piras che discute di abolizione delle bocciature e ristrutturazione in senso modulare della formazione superiore: http://www.leparoleelecose.it/?p=11925.
- Compiti a casa. Troppi? Come vengono assegnati? Come si programma il lavoro di gruppo? Secondo il rapporto Pisa del 2012 la media di ore di studio a casa a settimana per uno studente italiano è di quasi nove, confrontata con le due e mezza di uno studente finlandese, quasi tre di un sudcoreano, le cinque di un belga, le poco più di quattro della media Ocse. Tra i paesi sviluppati l’Italia è quello dove si studia di più a casa dopo la Russia, che arriva a dieci ore di media a settimana.
- Stimoli culturali, la comunità educante. Che ruolo hanno i genitori nell’educazione dei figli dopo i 14 anni? E il ruolo degli organi collegiali? Condizioni materiali e culturali delle famiglie. Genitori che sono capaci di seguire nei compiti i propri figli, avere degli spazi autonomi dove studiare, avere un computer e internet facilmente a disposizione, avere molti libri da consultare a casa, sono tutti fattori che possono essere discriminanti in bene, se consideriamo quanto pesi il tempo di studio a casa nel tempo scolastico.

Christian Raimo

Bibliografia minima

Girolamo De Michele, La scuola è di tutti
Lamberto Borghi, Educazione e autorità nell’Italia moderna
Massimo Baldacci, Scuola al bivio
Stefano Laffi, La congiura contro i giovani
Atlanti di Save the children sulle povertà educative
Michael Young, L’avvento della meritocrazia

Ponte di Dogali

Quo vadis Maestro?

Al titolo di questo mio intervento vorrei aggiungere un sottotitolo. Un sottotitolo che possa suggerire da dove, e verso dove, a me sembra in cammino la figura del Maestro.
Quo vadis Maestro?
Da un luogo originario, forse, ad una possibile deriva, chissà? Da un sentimento di appartenenza, vissuto innanzitutto come appartenenza a sé stesso, come fedeltà al proprio vissuto, come intima adesione al proprio sé.
Da questo sentimento della propria interiorità, per cui un maestro si sente maestro, al profilo degli insegnanti, che racconta invece un maestro pensato, descritto e misurato nel suo io esteriore, nelle sue attitudini, nelle competenze, nei comportamenti. Dal sé intimo ad una fenomenologia di atteggiamenti corretti, in nome dei quali può essere correttamente chiamato maestro, e in nome dei quali può – correttamente – chiamarsi maestro.
Andrei oltre: dalla vocazione al codice etico. Vocazione può anche sembrare una parola ingombrante, che può evocare orizzonti metafisici, o addirittura religiosi. Ma vocazione significa semplicemente richiamo, invito, disposizione, orientamento verso qualcosa. Parlare della vocazione del maestro, senza troppe reticenze, vuole essere solo una sottolineatura di quella presenza a sé stesso di ogni soggetto a partire da cui una persona sceglie questa professione. Anche l’idea che “maestri non si nasce ma si diventa” va intesa in questo stesso senso, e non in contrapposizione al tema della vocazione, come qualcuno forse potrebbe pensare. Perché infatti maestri lo si diventa, appunto, diventando ciò che si è. A partire da sé stessi, dal proprio *daimon*.

Parlare di vocazione mi aiuta a segnalare meglio il profondo mutamento nella percezione dell’identità dei maestri che emerge dal questo proliferare di fenomenologie dei comportamenti corretti: i cosiddetti codici etici, detti più garbatamente profili degli insegnanti, che dall’esterno tendono a legittimare, e forse anche a plasmare, l’identità dei maestri. Pur se libere da approcci normativi, pur nell’intenzione di offrire e valorizzare la rappresentazione pubblica della figura degli insegnanti, a me sembrano derive preoccupanti di una politica scolastica molto infragilita. Una politica scolastica che, per migliorare la scuola, per garantirne il valore, si preoccupa soprattutto di esibire le immagini di un mondo (il mondo della scuola) che non sa più riconoscersi nella sua essenza.
Anche “essenza” può apparire parola sospetta, ma qui la uso solo nel suo significato epistemologico: l’essenza di una cosa è ciò per cui quella cosa è quello che è. Parola impegnativa “essenza”: penso però che mantenga la sua forza, proprio in rapporto alla realtà del mondo virtuale. Perché, come è stato osservato da diversi studiosi, nel mondo virtuale, la realtà è privata della sua sostanza, dello zoccolo duro e resistente del reale.

Ma la fragilità di una politica scolastica incapace di confrontarsi con lo zoccolo duro e resistente della realtà scuola, è pur sempre un volto, un’espressione della politica, e la politica, come ben sappiamo, dipende dall’economia, la quale a sua volta dipende sempre più dalla tecnologia. Insomma: questo cambiamento nella percezione dell’identità dell’insegnante, non solo da parte della società ma alla fine anche da parte degli stessi insegnanti, questo slittamento di senso da ciò che appartiene al vissuto del soggetto a ciò che viene esibito fuori, è solo la punta dell’iceberg di profonde trasformazioni culturali del nostro tempo.

Ma punta dell’iceberg è anche metafora triste, che potrebbe insinuare disincanto e arrendevolezza nei confronti dell’esistente. Potrebbe insinuare che quel luogo di resistenza e di progettualità, che è, nella sua essenza, la scuola dei maestri, è oggi costretto a navigare a vista, senza più la forza di orientare la rotta. In verità, una visione molto, molto addomesticata della progettualità della scuola la possiamo incontrare negli entusiasmi innovativi legati all’uso didattico delle nuove tecnologie. Ma si tratta di una progettualità strumentale, funzionale alle richieste della società. Una progettualità che alla fine confligge, un po’ perversamente, con la valorizzazione della figura del maestro. E questo perché la figura del maestro rischia di dissolversi sullo sfondo dell’arredo tecnologico delle aule su cui si concentrano le sirene più attuali della pedagogia e della didattica, con le loro visioni di un’acquisizione circolare del sapere.

Chi mi conosce sa che non è nelle mie corde un approccio nostalgico o apocalittico alla realtà. Altrimenti non sarei qui, ancora oggi, a dialogare con voi. Continuo a pensare che la modernità sia un processo incompiuto, e che sia comunque un punto di non ritorno.
Per questo continuo a pensare che l’illuminismo dei valori laici, che ha saputo nutrire di tante energie e di tante speranze l’educazione, l’illuminismo della valorizzazione dell’individuo, prima delle derive individualistiche, conservi ancora la possibilità di resistere. Resistere alle spinte antieducative del nostro tempo. Anche se oggi sospetto, con una certa preoccupazione, che anche ciò che stiamo vivendo possa diventare (e forse già lo è) un punto di non ritorno.

C’è nell’aria qualcosa che mi vien da descrivere come un esilio: l’esilio del sentimento di appartenenza a noi stessi, che non riguarda solo gli insegnanti, ma che ci riguarda tutti, perché tutti siamo in viaggio verso noi stessi.
Se questa chiave di lettura del presente ha un senso, dobbiamo cercare di capire le trasformazioni culturali in atto. Provare ad intercettarle, nelle loro molteplici manifestazioni, per cercare di contrastare una possibile perdita di senso, non solo per l’esserci dei maestri, ma in generale per il nostro vivere e convivere. È necessario capire, per resistere all’insignificanza, che non è tanto perdita del senso delle cose,

quanto piuttosto perdita del bisogno di ricercarlo, lasciandolo solo sopravvivere in ostaggio alle logiche del mercato, alle sue logiche autoreferenziali.

Ecco dunque qualche breve affondo, a volo di mosca, su alcune forme del pensare che a me paiono nutrire e raccontare la cultura del nostro tempo. Forme del pensare dentro cui la realtà si racconta e dentro cui siamo invitati a pensarla. Forme del pensare che si intrecciano tra loro e a cui è possibile ricondurre anche la trasformazione dell'identità dell'insegnante e soprattutto la difficoltà ad affermare il valore della figura del maestro.

La cultura della tecnica, quella della civiltà della tecnica è una storia che viene da lontano: potremmo risalire fino alla rivoluzione scientifica del Seicento, all'oggettivazione progressiva del mondo. Il corpo oggetto di cartesiana memoria e l'idea baconiana di una natura divenuta risorsa da sfruttare, imitandola con il sapere tecnico, possono essere considerate le prime forme di perdita del sentimento di appartenenza. Il sapere inteso come potere di dominio sul mondo ha percorso un lungo cammino e oggi mostra, con i linguaggi della tecnologia, la sua pervasiva presenza in ogni risvolto del vivere e del convivere.
Tralascio di elencare i vantaggi arrecati dallo sviluppo tecnologico, soprattutto sulle condizioni materiali della nostra vita, e mi soffermo invece, come anticipato, su alcune categorie del pensiero dentro cui siamo in qualche modo costretti a pensare l'esistente.
Innanzitutto l'idea di progresso, associata allo sviluppo tecnologico. L'idea di un progresso tecnologico ci abita come un mantra. Di fatto però si tratta di un grande inganno. E questo perché il progresso ha a che vedere con i valori, con le finalità della vita, mentre lo sviluppo tecnologico non è che un continuo potenziamento autoreferenziale, senza finalità fuori da sé stesso. In questo meccanismo autoreferenziale, come ben sappiamo, i mezzi sono diventati i fini: ciò ha comportato ricadute devastanti su molti aspetti dell'esistenza e anche sull'identità dell'insegnante e sul senso della scuola di cui il maestro è, o dovrebbe essere, protagonista.
L'accelerazione di una visione utilitaristica del vivere, che l'orizzonte di senso del cosiddetto progresso tecnologico veicola con forza, riguarda anche la percezione della scuola e dei saperi. La cosiddetta civiltà della conoscenza diventa economia della conoscenza. Le conoscenze, merci di scambio con un valore di mercato.
Gli allievi, clienti che acquisiscono crediti. E il Maestro?
Come accennavo prima, rischia di finire sullo sfondo dell'arredo tecnologico.
Quando i mezzi si travestono da finalità educative, e quando l'innovazione tecnologica diventa quasi la prima preoccupazione della politica scolastica, lo spazio del progetto, di quel progetto di umanità che appartiene alla figura del maestro, non può che indebolirsi.
E in una visione strumentale e utilitaristica del sapere (le competenze)

Strada Asmara - Massaua

rischia di perdersi un grande valore di cui è portatore l'esserci del maestro. Il valore intrinseco, fine in sé stesso, dell'esperienza della conoscenza, della sua gratuità: comprensione, riflessione, scrittura nell'anima. Ecco allora che il maestro si trasforma in formatore, animatore, consigliere: formule che fanno un po' troppo pensare alla consulenza alla clientela.

Un'altra categoria del pensiero veicolata dallo sviluppo tecnologico riguarda la percezione del tempo che valorizza l'attualità. Viviamo il mondo in tempo reale. Ma il tempo reale è un tempo che inghiotte il tempo, lo annulla dentro un presente assoluto. In ogni epoca il significato del vivere è stato pensato dentro forme di temporalità. Il tempo ciclico degli antichi, il tempo della trascendenza delle religioni, il tempo del progresso della modernità.
Oggi stiamo soffocando questa percezione del tempo nell'immobilità di un presente che ripete sé stesso per non passare, per non divenire passato. Un presente che nega il passato e inghiotte il futuro. Al valore dell'attualità è legata l'idea dell'innovazione: idea che promette e illude di muoversi velocemente nel tempo, ma che in realtà il tempo lo annulla, perché il futuro è risucchiato in un presente che si rinnova per non passare.

In questo presente assoluto il tempo che rischiamo di congedare è il tempo dell'anima: il sentimento dell'interiorità. Questa perdita del sentimento di appartenenza, che ho voluto indicare come possibile chiave di lettura del presente, si manifesta, come detto in molti risvolti del vivere e convivere. E tra questi risvolti, diciamo allora addio anche al maestro che è figura del tempo e che ha altre parole per dire il presente. Il maestro è la voce del passato che nutre il presente e apre al futuro. E "il presente del passato e il presente del futuro", per dirla con Agostino, è la forza dell'inattualità, di ciò che non si consuma nell'attimo, di ciò che permette una distanza.

Altro si potrebbe aggiungere sugli effetti della civiltà della tecnica sul corpo senziente, sul sentire, su quella fisicità della relazione maestro allievo, oggi a rischio nel mondo virtuale.

Altro si potrebbe aggiungere sulla distanza dei nostri codici etici degli insegnanti dagli archetipi del maestro che hanno nutrito la nostra cultura.
Il primo archetipo è, come ben sappiamo, Socrate. Socrate è "il genio del cuore", scriveva Nietzsche, "perché *sa come discendere nella profondità di ogni anima… cogliervi tesori nascosti e dimenticati… la goccia di bontà… dal cui tocco tutti vengono arricchiti… arricchiti in sé stessi… riempiti di speranze ancora senza nome".*

Vorrei concludere mettendo l'accento su un altro aspetto che caratterizza le forme del nostro pensare e che ha molto a che fare, ancora una volta, con la figura del maestro.
Mi riferisco alla cultura dei regolamenti. Mi riferisco alla riduzione dell'etica alla deontologia. Oggi assistiamo ad un evidente slittamento della ricerca del senso del nostro agire dal suo intrinseco valore alla sua correttezza in base a regole stabilite (la deontologia professionale, appunto). In verità attorno alla parola "etica" c'è un po' di confusione. Tutti parlano di etica, dall'etica dello sport, all'etica dei camici bianchi, all'etica delle imprese... Ma in queste rappresentazioni dell'etica quasi sempre ci si riferisce a regole di comportamento. A regolamenti che stabiliscono la correttezza dei nostri comportamenti. Così, un'azione è ritenuta buona perché corretta, non corretta perché buona. La differenza non è trascurabile.
Siamo alla superficie del valore, lasciamo sullo sfondo il bene, non certo il bene inteso come certezza, come dogma, ma come idea limite, come possibile approdo del nostro cammino. L'esperienza del valore è qualcosa di più profondo del comportamento corretto in base a regolamenti. L'etica riguarda proprio l'esperienza del valore che abita sempre il nostro vissuto, in ogni situazione, anche se magari non ce ne accorgiamo.
Io sto parlando e voi gentilmente mi ascoltate, riflettete forse su quello che vi racconto, ma nello stesso tempo state valutando. Valutate: è noiosa, oppure dice cose interessanti, giuste, sbagliate… E prendete posizione: sono d'accordo, non sono d'accordo….

Questa esperienza del valore che attraversa sempre, magari silenziosa, il nostro vissuto, mi permette di dire che l'etica nasce dentro di noi, nella nostra dimora interiore (*oikos*). Questa esperienza intima del valore è anche la premessa per poter entrare in contatto con i valori che appartengono ad una comunità. La premessa per interiorizzarli, per farli propri, per rispettarli, ma anche ovviamente per modificarli quando fosse necessario.

Argomenti intrecciati, dicevo all'inizio. E infatti le forme del pensare che ho cercato di illustrare, e in particolare le gabbie utilitaristiche dentro cui pensiamo, confliggono con l'etica intesa come esperienza del valore, che non ha nulla a che fare con l'utilità. Il valore trova in sé stesso le sue ragioni, non è mezzo per qualcos'altro: devo perché devo!

Come ci ricorda Kant, se compio un'azione per un altro scopo, ad esempio se preparo bene le lezioni per rispondere alle famose esigenze del codice etico, faccio certamente qualcosa di buono, ma l'etica non c'entra perché questo mio agire non è di per sé un fine, non trattiene il suo valore. E soprattutto, non è espressione della mia intima verità.
La cultura dei regolamenti, che ci invita ad esibire le nostre vite professionali con comportamenti corretti, è un altro modo per dire quell'esilio del sentimento di appartenenza a noi stessi. Nella deontologia professionale risuona, in qualche modo, la fragilità di identità frammentarie con cui navighiamo un po' tutti sulla superficie del tempo.

Mi rendo conto che in questo panorama poco incoraggiante diventa difficile trovare uno spiraglio di senso in cui coltivare, nonostante tutto, l'esserci del maestro. Alla fine penso che una grande risorsa stia nella relazione con gli allievi. Quando chiudo la porta dell'aula, nella fisicità di un sentire condiviso, nell'intimità di una relazione educativa, può essere che la bellezza del nostro lavoro ci parli ancora. Lasciatemelo dire una volta ancora: se insegniamo qualcosa insegniamo quello che siamo. E ciò che resta ai nostri allievi non sono tanto le pure conoscenze, ma la figura di un maestro che continua a farle vivere in loro.

Lina Bertola

Senza maestri nessuna scuola, nessuna scuola senza maestri

Quando la redazione di “Verifiche” mi ha chiesto, tempo fa, di dare un titolo a questo mio intervento, avevo solo un’intenzione: quella di provare a ragionare di scuola con riferimento alle persone che vi insegnano e, parallelamente, di provare a ragionare di condizione dell’insegnante in rapporto alle trasformazioni che l’istituzione scolastica ha conosciuto nel corso di questi ultimi decenni. Ne è nato così un titolo a specchio, questa sorta di “chiasmo di La Palice” che oggi voi leggete sulla locandina, dal sapore vagamente sessantottino, non fosse che per il tono perentorio e un po’ minaccioso che esprime: “Senza maestri nessuna scuola; nessuna scuola senza maestri!”
La disposizione a chiasmo intende appunto sottolineare un nesso imprescindibile quando l’attenzione si porti sul successo o sull’insuccesso di politiche dell’educazione. Si è sempre detto d’altronde – e anche dato per acquisito, con formula facile – che “c’è buona scuola se ci sono buoni insegnanti”, ma raramente ci si è davvero preoccupati della salute dell’una in rapporto a quella degli altri e viceversa. Sull’interdipendenza di senso che scaturisce da questa relazione si preferisce tacere.

Di che scuola abbiamo bisogno?
La promozione di nuovi approcci pedagogico-didattici e le iniziative intraprese in questi anni per innovare i sistemi educativi hanno per lo più posto in primo piano aspetti di natura metodologico-organizzativa, ignorando la riflessione sull’umanesimo politico che è matrice dell’istituzione scolastica e mortificando di fatto lo statuto intellettuale e politico-culturale, nonché nobilmente pedagogico, del mestiere dell’insegnante. In alcuni casi si è persino pensato – forse involontariamente, qualche volta però con un pizzico di presunzione – di poter affrontare il delicatissimo tema dell’educazione come si trattasse di un prodotto aziendale per il quale sarebbe bastato elaborare un piano di sviluppo (di regola in separata sede, arruolando gruppi di esperti) e, contestualmente, di poter ridurre gli insegnanti a maestranze funzionali con incarichi applicativi.
Io penso invece che la questione sia più complessa e che sarebbe opportuno affrontarla con una ponderazione riflessiva di altro tipo. Proprio per questo, allargando inizialmente lo sguardo alla condizione politico-sociale e direi anche antropologico-culturale a noi contemporanea, vorrei cominciare questo intervento con una domanda secca, che necessita però di un adeguato (lungo) preambolo.
- Di fronte all’affermarsi di un globalismo consumista di beni materiali e immateriali (di merci e di pensieri),
- di fronte alla fragilità conclamata di sistemi democratici confrontati con l’appiattimento funzionalista della politica, con il degrado culturale del dibattito, con l’emersione di populismi e neonazionalismi,
- di fronte all’omologazione suasoria prodotta dalla rete delle reti, con il livellamento linguistico e culturale che ne consegue, con la frammentazione percettiva che è tanta parte del suo consumo, con l’incidenza che essa ha – stando alla ricerca nel campo delle neuroscienze – sulle facoltà di processazione cognitiva,

Massaua - Resti dell’edificio della Banca d’Italia

- di fronte al disagio sociale ed esistenziale di larghe fasce di popolazione (in particolare delle fasce giovanili), ...
di che scuola e di che maestri abbiamo bisogno oggi?

A questa domanda ne aggiungo poi altre due, brevi, ma ugualmente difficili. La prima: i fenomeni che ho ricordato nel preambolo sono tra loro indipendenti o interdipendenti? La seconda: la scuola può incidere su queste realtà?
Sarebbe folle pretendere risposte (anche se almeno all'ultima domanda dovremmo dire di “sì”, pur coltivando il dubbio, non fosse che per evitare l'insensatezza civile del nostro impegno). Sarebbe però responsabile portarci appresso questi interrogativi, farceli fedeli compagni nella riflessione e nell'azione.

Scuola-competenze-cittadinanza. Le raccomandazioni dell'OCSE
Invece quando considero l'orizzonte politico-pedagogico dal quale nascono i progetti di riforma della scuola (quelli almeno ai quali abbiamo assistito in Ticino in quest'ultimo decennio, ma potrei sicuramente far riferimento a una situazione nazionale e anche internazionale), non posso nascondere la delusione nel constatare come alla passione riformista questi rovelli riflessivi sembrino tendenzialmente estranei, fors'anche fastidiosi.
Eppure le difficoltà che oggi incontra la scuola nell'assolvere ai suoi compiti educativi sono evidenti. Viviamo un'epoca che esalta il “presente” e le “istruzioni per l'uso”; un'epoca nella quale il tentativo di portare l'attenzione sulla dimensione di senso politico-culturale del lavoro educativo, sulla matrice umanistica dell'educazione (lo sviluppo cognitivo e intellettuale del ragazzo, l'acculturazione come dimensione costitutiva dell'emancipazione, l'educazione come principio di libertà), non incontra sempre il favore di chi ne assume istituzionalmente la responsabilità.

Più che di libri e lettura, di conoscenza e di studio (pratiche e strumenti anacronistici?), si preferisce mettere in primo piano l'”integrazione dell'informatica nei processi di insegnamento-apprendimento”, lo “sviluppo delle competenze trasversali”, la “funzionalità dei percorsi progettuali”. Pian piano, quasi senza accorgercene, si va modificando il lessico della scuola e di conseguenza l'orizzonte concettuale del riferimento educativo.
Lo sforzo educativo si declina piuttosto nella funzionalità del rapporto scuola-competenze-cittadinanza. C'è uno slittamento semantico significativo, che in Ticino possiamo ben cogliere sia nella natura dei nuovi piani di studio, sia nelle forme di gestione dell'innovazione scolastica. Gli esempi di una neolingua sono numerosi e non a caso si tratta spesso di espressioni mutuate dalla cultura aziendale (risorse, soft skills, processi, problem solving, buone pratiche, traguardi di competenza, comunità professionali d'apprendimento, gestione della formazione [1] ecc. ecc.)

L'attenzione alle forme organizzative e alle metodologie pedagogico-didattiche, nonché alla regolazione, al funzionamento e direi quasi all'omologazione dei sistemi scolastici è direttamente correlabile con le spinte innovative giunte dall'OCSE. L'acronimo sta per “Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico”, per intenderci, quella stessa organizzazione che qualche settimana fa ha consigliato alla Svizzera di portare l'età pensionabile da 65 a 67 anni e di parificare le condizioni pensionistiche delle donne a quelle degli uomini [2].
Beninteso non c'è nulla di scandaloso nel fatto che un'organizzazione economica si occupi di educazione (anzi!) e in effetti i programmi educativi fanno parte integrante dell'impegno dell'OCSE. Semmai può essere discutibile (anche se spesso è sottaciuto) lo spirito di uniformazione e di omologazione che lo

Isole Dahlak

caratterizza nonché l’approccio al tema scolastico in termini di influenza attitudinale. Considerate per esempio questa frase, che io traggo dalla pagina iniziale del sito “OSCE-Educazione” in lingua italiana (i corsivi sono miei): “Gli educatori, in ambito scolastico o di altre professioni, svolgono un ruolo fondamentale nel *plasmare il comportamento e gli atteggiamenti delle persone all’interno della società*” [3].
E sul sito di lingua francese leggo un’altra frase interessante (che qui propongo nella forma originale): “La Direction de l’éducation et des compétences de l’OCDE aide les individus et les nations à identifier et *acquérir les connaissances et les compétences qui permettent l’accès à des emplois meilleurs et des vies meilleures, créent de la prospérité et favorisent l’inclusion sociale*” [4].

Tutto bene? Forse sì, forse no. Qualche dubbio può sorgere.
Per l’OCSE ovviamente l’impegno educativo investe soprattutto gli aspetti del vivere civile (educazione ai diritti umani e all’ambiente, alla prevenzione dei conflitti, al benessere sociale ed economico ecc.), mentre non si fa menzione alcuna delle discipline di studio (considerate forse estranee, o marginali, rispetto a tali impegni). Che cosa significherà “plasmare il comportamento e gli atteggiamenti delle persone all’interno della società”? Di quale società? Oppure accedere a “impieghi e vite migliori”? E che cosa si intenderà esattamente per “prosperità” e “inclusione sociale”?
Sono temi delicati, mi pare, tutt’altro che ‘neutri’; temi e indirizzi che presuppongono una concezione dell’educazione il cui senso filosofico e la cui matrice storica ed ideologica sarebbe importante poter criticamente condividere.

Il feticcio della misurazione e della competizione

Forse non a caso l’attenzione politica all’educazione ha progressivamente spostato il suo baricentro ideologico sulla funzionalità dei sistemi educativi e sulla loro incidenza in termini di competenza. Ci siamo così abituati, per esempio, a concepire l’idea di un regolare confronto internazionale dei sistemi educativi attraverso monitoraggi e comparazioni, grazie alle ormai celeberrime indagini PISA, e ne abbiamo implicitamente ricavato l’idea di una qualità formativa computabile in prestazioni operative o appunto, come si dice oggi, in “standard di competenze” [5].
Sia chiaro che non è qui in discussione l’idea di un confronto (in sé necessario e sempre interessante), quanto piuttosto ciò che indirettamente ne consegue quale implicito valore collegato all’azione educativa. Un famoso aforisma attribuito ad Albert Einstein dice che “Non tutto ciò che può essere contato conta e non tutto ciò che conta può essere contato”. La domanda che ne consegue è: sappiamo da queste indagini quanto la scuola abbia saputo trasmettere agli allievi in termini di curiosità intellettuale, di piacere della scoperta, di desiderio di appropriarsi di quei paradigmi epistemologici che fondano la nostra storia e la nostra cultura? La risposta è ovvia: “No, non lo sappiamo”.

In una scuola che risponde a questi parametri, ciò che conta è quanto è omologabile in termini di prodotti di competenza. Occorre marciare tutti nella stessa direzione e cercare di primeggiare. Da qui il fastidio, che capita ormai troppo spesso di percepire, per il dibattito partecipato, per il confronto con posizioni divergenti. La tradizione partecipativa degli insegnanti alla definizione delle politiche scolastiche, storicamente radicata nella storia e nei regolamenti della scuola ticinese, perde ogni valenza ideativa perché rallenta i processi di riforma.
La *governance* dei sistemi educativi, come si direbbe oggi, si è allontanata dal lavoro d’aula producendo un’estraneazione progressiva dell’insegnante. Ecco allora che i Col-

Keren - il Mercato

legi dei docenti e le Associazioni magistrali, che pure tanta parte hanno avuto nel dibattito sulla scuola, diventano tendenzialmente dei luoghi asfittici e di formale registrazione del nuovo corso.
Qui sta l'emergenza forse più allarmante – dal mio punto di vista – per la salute della scuola e dell'insegnante. Una scuola sempre più disegnata dall'alto e sempre meno partecipata, un insegnante sempre più impiegato didattico e sempre meno uomo di cultura.
Un grande costituzionalista italiano, Gustavo Zagrebelsky, in un libro recente dal titolo evocativo *Mai più senza maestri*, sostiene che viviamo "in una «epoca attivistica» e antintellettualistica" dominata dalla convinzione che l'importante è 'fare' delle cose senza preoccuparsi se siano giuste o ragionevoli, un'epoca nella quale gli intellettuali e i pensatori vengono guardati con diffidenza se non con disprezzo [6].

Gli insegnanti: malessere e rassegnazione
Di fatto cresce negli insegnanti più attenti la percezione di essere progressivamente tenuti ai margini del dibattito; una percezione che si accompagna a smarrimento e a rassegnazione soprattutto quando si avverte un clima di lavoro dentro il quale si parla ormai un'altra lingua, dove contano le gerarchie e i mansionari prescrittivi.
È una distanza, un malessere, un vero e proprio disagio che l'autorità non sembra cogliere, anche quando i segnali sono chiari.
Si veda, per fare un esempio, il comunicato recente del Collegio dei docenti di una Scuola media del Luganese, che reagisce in termini pacati ma fermi alla richiesta amministrativa di un rapporto sulle attività svolte all'interno del quadriennio di formazione continua obbligatoria. Ne propongo un ampio stralcio perché vi avverto tutta l'amarezza di chi pensava che essere maestro significasse ben altro rispetto all'obbligo di rendicontazione formale di corsi in gran parte imposti:
…riteniamo che l'attività di insegnante dovrebbe configurarsi, in primis, nei termini di un impegno intellettuale, all'interno del quale il tempo dedicato allo studio, alla ricerca, all'aggiornamento disciplinare e didattico dovrebbe considerarsi preponderante. Sono questi tratti costitutivi, intrinsecamente correlati alla professione docente, che si concretizzano in moltissime pratiche atte a rispondere al diritto e al dovere dell'insegnante di aggiornare la propria formazione, i propri studi, le proprie pratiche. Si tratta di occasioni (letture, incontri, dibattiti, conferenze, spettacoli, viaggi, confronto con i colleghi, organizzazione di progetti comuni, esperienze nelle classi stesse) non certo facilmente misurabili né quantificabili, che vengono spesso svolti in autonomia, o comunque al di fuori dei contesti "ufficiali", senza per questo risultare meno "utili"allo scopo, anzi. Riconoscere questo carattere "naturale" e "spontaneo" sarebbe il primo passo per sviluppare una vera cultura e promozione della "formazione continua", fondata ovviamente su una medesima visione della professionalità degli insegnanti e sulla fiducia del datore di lavoro nei confronti degli stessi. Constatiamo invece, con una certa delusione, che negli ultimi anni [...] a dominare la scena sono espressioni come "monitoraggio", "pilotaggio", "rendere conto", "documentare", "quantitativo minimo", molto lontani dallo spirito con cui molti insegnanti interpretano e svolgono le loro attività di aggiornamento professionale (e il loro lavoro in senso lato), il cui carattere "nobile" viene invece addirittura svilito dalle nuove richieste e dalla loro natura eminemente burocratica e "quantitativa" [7].

In effetti, pur senza volerlo, il rischio è quello di esaltare la relazione protocollare, l'applicazione di modelli precostituiti, la rendicontazione, abbracciando progressivamente una concezione burocratico-esecutiva del compito formativo.
Fin dalla formazione iniziale dell'insegnante l'operatività didattica e l'osservanza dei modelli sono identificate come basi della professionalità, diventando non più strumento bensì fine in sé legittimante dell'identità. In un contesto nel quale i piani di studio (quello della scuola dell'obbligo ticinese poi è particolarmente farraginoso) si fanno guida uniformante dell'approccio didattico, in cui si promuovono "buone pratiche" quali paradigmi da replicare, l'insegnante cambia pelle. Lo fa quasi senza accorgersene, anno dopo anno, in una ciclicità temporale dell'impegno che non favorisce una presa di coscienza delle trasformazioni.

La professionalizzazione/proletarizzazione dell'insegnante
D'altra parte fin dagli ultimi decenni del secolo scorso la scuola ha vissuto silenziosamente delle trasformazioni radicali, passando da istituzione (cui era attribuito il mandato politico della crescita intellettuale, culturale e professionale del giovane cittadino) a servizio educativo che si accolla una miriade di compiti socio-educativi (conoscenze disciplinari e di cultura generale, alfabetizzazione informatica, compiti di prevenzione e socializzazione, educazione sessuale, stradale, al rispetto e alla tolleranza, alla cittadinanza, al benessere pisco-fisico, alle scelte ecc. ecc.). Insomma è cambiato il rapporto scuola-famiglie e scuola-società civile, complice anche la crisi attuale dei nuclei famigliari, dei tradizionali luoghi di aggregazione giovanile, l'insorgere di "emergenze educative". A questo si aggiunga l'importante mutamento dell'identità stessa del giovane allievo: pensiamo anche solo un momento a come le moderne tecnologie della comunicazione abbiano profondamente inciso sui processi di appropriazione della conoscenza, a come si vada affermando sempre più un'ideologia funzionalista della formazione, legata al consumo frammentario e immemore.

A questi fenomeni si è risposto affrontando il tema dell'inclusione, lavorando per una differenziazione degli insegnamenti, ampliando a dismisura i mandati educativi, invocando trasversalità e interdisciplinarità. La scuola come tradizionale luogo della lentezza processuale, della fatica dello studio, luogo anche di nozioni da mandare a memoria, luogo di contenuti disciplinari e quadri epistemologici ben definiti, non esiste più. Esiste una scuola che cerca di far fronte all'aumento impressionante di richieste formative in termini di servizio educativo. Ed è, questo, un impegno che poggia interamente sulle spalle già fragili dell'insegnante, senza che le sue condizioni di lavoro siano minimamente cambiate o migliorate (anzi, varrà la pena ricordare che 15 anni fa governo e parlamento del Cantone Ticino ritennero, per ragioni di risparmio, di poter aumentare l'onere dei docenti di un'ora-lezione settimanale senza per questo intaccare la qualità del loro lavoro).

Si consideri inoltre che lo spirito aziendalistico, che fa capolino qua e là nella scuola, considera superfluo (quando non addirittura una perdita di tempo) il coinvolgimento riflessivo degli insegnanti. L'effetto infausto è quello di una progressiva dismissione dell'impegno collettivo nonché una condizione di estraneità del docente alle politiche scolastiche e all'innovazione pedagogica. Abbiamo di fronte a noi un insegnante a rischio di implosione, che sente di essere costantemente inadempiente di fronte a una professionalità cangiante e che spesso sacrifica lo studio personale, si ritira nel privato, stacca la spina appena chiusa l'aula: vive una forma subdola di proletarizzazione del ruolo educativo.

Modellizzazione e standardizzazione didattica

La modellizzazione didattica e certo pedagogismo manierato sono allora la risposta per una figura sostanzialmente passiva, lontana ormai dalla sete di lettura, di cultura, di sapere. Sono le dimensioni di una scuola che guarda prioritariamente a competenze di natura trasversale e in campo disciplinare propone un'omologazione operativa di basso profilo. Dietro il paravento di una raffinata ingegneria pedagogico-didattica (e forse anche dietro i temi delicati della differenziazione e dell'inclusione) si cela il rischio di un impoverimento culturale e di una modestia intellettuale che in verità nuoce a tutti.

Provate a considerare, con me, questa pratica didattica, certificata nel sito ufficiale del DECS come "buona pratica" e dunque idealmente proposta quale stimolo ai colleghi. Si tratta di un percorso di alfabetizzazione informatica per le scuole medie, che prende avvio da una "situazione problema" così descritta:

Gli allievi devono comprare un regalo per un loro compagno di classe che compie gli anni. Si decide di andare in un negozio di Lugano di cui si conosce solo l'indirizzo. Strada facendo nascono altre esigenze e curiosità... grazie a internet si troveranno tutte le risposte![8]

Leggendola sono rimasto basito. Dubito assai che questa sia una reale "situazione problema" ma capisco l'intenzione dell'insegnante, ligio al dettato pedagogico, di partire da una "situazione autentica" e accattivante. Di sicuro internet, anche direttamente sul telefonino, permetterà di trovare tutte le risposte per scoprire l'orario di apertura del negozio, l'offerta di prodotti, i relativi prezzi, gli orari dei bus, il tragitto più breve (non sto scherzando, sono queste le scommesse del progetto), ma ho qualche dubbio circa il fatto che sia questa la scuola di cui abbiamo bisogno. Sono queste le competenze che vogliamo costruire? È forse questa l'"inclusione sociale" a cui fa riferimento l'OCSE?

So bene che l'informatica è una parola magica che apre gli scrigni: il Parlamento ticinese (quello stesso che ha sempre osteggiato la riduzione del numero di allievi per classe e che non si sogna neppure di rivedere le condizioni di lavoro dei docenti), ha avallato quest'anno, senza batter ciglio, un investimento di 47 milioni (quarantasette milioni e centomila franchi, per essere precisi) per l'informatizzazione delle scuole[9]. Oso sperare tuttavia che dall'uso della strumentazione digitale si voglia e si possa ottenere altro!

È indubbio, come scriveva lo psicoanalista Massimo Recalcati, in un volumetto che ha avuto un discreto successo, che negli ultimi anni si è imposta nella scuola un'illusione tecnologico-cognitivista:

...morte dei libri, informatizzazione degli strumenti didattici, esaltazione delle metodologie dell'apprendimento, accanimento valutativo, burocratizzazione fatale della funzione dell'insegnante che deve sempre più rispondere alle esigenze dell'istituzione e non a quella degli allievi, declino dell'ora di lezione.[10]

Di che maestri abbiamo bisogno?

L'appiattimento sulle "situazioni autentiche" porta i ragazzi a confrontarsi sempre e soltanto con l'immediatezza, con un presente dominato dall'efficienza e dalla funzionalità risolutiva.

Mi ostino a credere che l'inclusione non si debba realizzare attraverso la banalizzazione, e che debba invece tradursi, per tutti gli allievi, nel confronto con stimoli intellettuali e culturali.

Secondo Zagrebelsky, proprio nell'interesse della società, avremmo bisogno di 'pensiero' e più precisamente di un libero pensiero che solo i (veri) maestri sono in grado di produrre.

Ecco il punto. Oggi più che mai avremmo bisogno di maestri e di scuola che sappiano mettere al centro della loro attività, più che lo sviluppo di un cittadino operoso, duttile, integrato, lo sviluppo della persona attraverso la gratuità del pensiero, il piacere della scoperta cognitiva, il desiderio di *conoscere per capire*, prima ancora di quello di *conoscere per agire.*

Essenziale nell'insegnamento è infatti la capacità di mobilitare il desiderio di sapere, la capacità di contrastare l'ignavia, la capacità di aprire orizzonti di senso. Solo strumentale, in questo senso, è l'astratta corrispondenza a metodologie didattiche e persino perniciosa la tendenza a seguire l'ortodossia pedagogica adagiandosi nel comodo alveo dell'omologazione. Ancora Zagrebelsky:

Il pappagallo non è un "maestro". Il maestro è innanzitutto chi non s'accontenta. È un raccoglitore sempre curioso dell'infinito mondo del sapere e insofferente dei limiti e degli ostacoli che sono frapposti al soddisfacimento della sua sete di sapere.[11]

Il maestro che non aspira a essere auctor è un maestro fallito. Chi ripete il senso comune e consolida l'ortodossia e il conformismo non è maestro, ma un altoparlante.[12]

Il rischio, davvero mortale sia per l'insegnante sia per la scuola, è quello della tacita accondiscendenza, quello di un *habitus* mentale che nella celebrazione dei piani di studio e dei *format* applicativi indichi anche una comoda distanza dalla responsabilità individuale. Una responsabilità che invece è tipica del lavoro intellettuale e che nel caso dell'insegnante è di natura politica, etica, pedagogica.

Quanto studia, quanto legge (quanto tempo ha per leggere e studiare) un insegnante? Che parte ha questa dimensione fondativa dell'identità docente nella considerazione degli obblighi professionali? E quanto l'insegnante stesso la considera un impegno (ma anche una risorsa) imprescindibile per il suo statuto di 'maestro'? Non so rispondere. So che su questo tema non si fanno ricerche, forse nel timore di scoperchiare una realtà preoccupante.

Mi porto però appresso alcune affermazioni di Zagrebelsky, che suonano anche come mio auspicio conclusivo:

Il maestro è un irregolare ... un irregolare che cerca una regola che può essere in contrasto con quella costituita ... un critico, uno che mette a nudo, un «provocatore» ... che, attraverso connessioni nuove, unioni di tempo, di luoghi, di pensieri, di storie, di persone, crea continuità, contiguità ma anche divisioni, rotture: non però per il gusto delle macerie ... Il maestro è un costruttore che riallaccia i fili dispersi in modo nuovo. [13]

Il maestro accende la curiosità ed è capace di vera innovazione in quanto il suo compito è gettare sguardi sempre nuovi in tutte le direzioni: in alto e in basso, dentro e fuori di sé. [14]

Senza *maestri* si è condannati al pensiero unico e all'omologazione.

Fabio Camponovo

Note

[1] Non a caso i dirigenti scolastici ticinesi da qualche anno devono obbligatoriamente seguire un'abilitazione in "Gestione della formazione per dirigenti di istituzioni formative").

[2] Cfr. "Rapporto OCSE 2019 sulla politica economica della Svizzera" consultabile sul sito https://www.admin.ch/gov/it/pagina-iniziale/documentazione/comunicati-stampa.msg-id-76910.html

[3] OSCE,Educazione: https://www.osce.org/it/education/

[4] OCDE,Educationn: https://www.oecd.org/fr/education/

[5] In Ticino la proliferazione di momenti valutativi investe soprattutto la scuola dell'obbligo (test PISA, prove cantonali, prove *HarmoS*, prove CIRSE per il monitoraggio degli standard di competenza).

[6] Cfr. Gustavo Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, Bologna, il Mulino, 2019, pp. 12-14.

[7] Presa di posizione del Collegio della Scuola Media Barbengo in merito al "Regolamento della formazione continua dei docenti", Barbengo, 21 ottobre 2019 (il testo è reperibile in internet all'indirizzo: https://movimentoscuola.ch/formazione-continua-dei-docenti-dalle-scuole-emergono-voci-critiche/)

[8] Lezione di alfabetizzazione informatica reperibile in internet all'indirizzo: https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/piano_di_studio/atelier/Materiali%20atelier/08.pdf

[9] In un'intervista al quotidiano "laRegione" del 22 gennaio 2019 il direttore della Divisione Scuola del DECS, Emanuele Berger, affermava che l'investimento è per "lavagne e beamer interattivi, tablet che permetteranno di ottimizzare (sic!) il tempo di lezione" (l'approvazione del credito, – all'unanimità con 7 astensioni – è dell'11 marzo 2019).

[10] Massimo Recalcati, *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014, p. 89.

[11] Gustavo Zagrebelsky, *op. cit.*, pp. 85-86.

[12] *Ivi*, p.104.

[13] *Ivi*, pp. 104-105.

[14] *Ivi*, p. 152.

Keren - capretti in vendita al mercato dei cammelli

Verifiche: una scomoda presenza?

1. Gli inizi

Nell’ottobre del 1969 usciva il primo numero di *Verifiche*: un foglio di poche pagine e dalla sobria veste grafica, che dava voce all’Associazione cantonale dei docenti socialisti (ACDS). La rivista magistrale nasceva in frangenti agitati ma allo stesso tempo appassionanti e coinvolgenti. Fu figlia dei movimenti sessantottini, che in Ticino si espressero con le contestazioni studentesche alla Magistrale di Locarno; visse le scissioni della sinistra ticinese e la nascita del Partito Socialista Autonomo; si schierò con le forze decise a rompere vecchi e cristallizzati equilibri politici, a scuotere il mondo della scuola dall’immobilismo e dal tradizionalismo. Diede voce a una generazione di docenti progressisti e di studenti che stavano avviandosi verso la carriera magistrale con la volontà di sperimentare e di rinnovare. Si trattava in particolare di maestri delle scuole elementari e delle maggiori che avevano frequentato o ancora lo stavano facendo la Magistrale del ’68 e dell’Aula 20. Questi giovani chiedevano con determinazione uno svecchiamento dei contenuti di insegnamento e delle pratiche didattiche, credevano fermamente nel diritto allo studio e nella funzione della scuola come volano privilegiato di emancipazione culturale e uguaglianza sociale.

Nel primo editoriale il gruppo di redazione dichiarava tra gli obiettivi della rivista l’aspirazione a diventare “il luogo di incontro di tutti coloro che condividono la necessità di una politica progressista per una scuola ticinese più democratica”. E non nascondeva l’ambizione che *Verifiche* si qualificasse come “organo di studio, critica e discussione dei progressisti che operano nella scuola o sono interessati ai suoi problemi” [1].

Secondo Marco Leidi, attivo in redazione per molti anni e memoria storica della rivista, fu Giovanni Orelli a suggerire il titolo *Verifiche,* perché l’intento era quello di esporre e verificare i nuovi metodi anti-autoritari, in modo da aprire la scuola alla società. Nel 1989 l’ACDS si sciolse, Verifiche rimase orfana della sua associazione di riferimento, ma decise comunque di proseguire la propria attività in modo autonomo.

2. Riformare la scuola e democratizzare gli studi

In un lungo articolo in cui ricostruiva il percorso di 40 anni di attività e dal quale attingiamo molte informazioni per questo intervento, Marco Leidi scriveva:

“Gli esordi della rivista coincisero con tempi assai travagliati, tanto da venir chiamati gli anni della repressione nella scuola. La nascita del PSA portò sulla scena politica una nuova opposizione di sinistra che negli anni settanta, insieme al Partito del lavoro, avrebbe raggiunto il dieci percento dell’elettorato. Autorità comunali e cantonali, abituate da sempre a gestire il potere in modo clientelare e secondo ripartizioni partitiche, vedevano come il fumo negli occhi l’arrivo di giovani che si prefiggevano di cambiare la scuola per cambiare la società” [2].

Molti furono i casi di sospensione, aperture di inchieste disciplinari o di non rinnovo degli incarichi che colpirono i “maestri progressisti”. *Verifiche* contribuì a sostenerli, a denunciare dalle sue pagine gli abusi di potere, promuovendo azioni di solidarietà.

Nell’anno scolastico 1970/71 il municipio di Ascona non rinnovò l’incarico al maestro Ivo Dellagana reo di aver abolito la consuetudine di far entrare e uscire gli allievi dall’aula in fila per due. Poco dopo alle scuole maggiori di Mendrisio Franco Marinoni fu sospeso e nei suoi confronti fu aperta un’inchiesta disciplinare per “fatti deplorevoli”. Gli si contestavano “*iniziative pedagogiche discutibili”*, come il farsi dare del tu dagli allievi, l’affermare che non vi è l’obbligo per le ragazze di indossare il grembiule nero, l’aver esposto dei collages “*con figure tolte dai rotocalchi e troppo licenziose”* e la richiesta di ottenere un giradischi da usare in aula. Marinoni venne trasferito alle scuole di avviamento professionale.

Alberto e Angelica Gianola (Mattei) furono duramente attaccati sulla stampa per aver introdotto l’educazione sessuale nelle scuole maggiori di Breganzona e in quelle elementari di Vaglio. La reazione contro i docenti si organizzò nella costituzione dell’”Associazione genitori di allievi” (AGA). E in quel clima infuocato apparve anche sui giornali una lettera contro “i maestri progressisti (o maniaci?)” firmata da una “mamma di Vaglio”, ma in seguito si scoprì che si trattava di un noto parlamentare e uomo di scuola. Alberto Gianola fu esonerato dall’incarico di direttore e trasferito alle scuole di avviamento di Lugano, mentre ad Angelica il municipio di Vaglio non rinnovò l’incarico.

Anche Giancarlo Nava e Rosanna Graf andarono incontro a dure polemiche, che sfociarono addirittura in una denuncia penale contro Lallo Vicredi (pseudonimo di Aldo Crivelli) per aver sperimentato di un corso di educazione sessuale nelle scuole maggiori di Stabio. E si potrebbero ancora citare molti altri esempi, come il “caso Ticozzi” alle scuole elementari di Morbio Inferiore.

Il bisogno di sperimentare, di riformare i programmi, di svecchiare i metodi didattici proruppe dal basso e queste iniziative furono condotte con una notevole dose di coraggio. Si può parlare di una solida consapevolezza del ruolo educativo, politico e culturale di questi docenti e forse pure di orgoglio professionale?

In quel contesto le autorità scolastiche e dipartimentali furono spiazzate da tanto attivismo pedagogico e didattico e si trovarono spesso nella condizione di contenere, frenare, disciplinare le iniziative, smorzare gli entusiasmi e di ricorrere anche alla repressione.

Questa fu una stagione prolifica di idee, ideali, anche di illusioni e proprio in questo *humus* fiorì la riforma scolastica più importante del secondo dopoguerra, quella che istituì in Ticino la scuola media unica.

Per molti aspetti la situazione appare oggi rovesciata. Le riforme hanno un carattere esogeno, le politiche scolastiche sono decise e progettate spesso a livello federale o internazionale e non emanano necessariamente da bisogni interni o dalla

concretezza delle pratiche scolastiche. Molti insegnanti le vivono con un sentimento di estraneità, a volte pure di diffidenza. Hanno la sensazione che i cambiamenti passino sopra la loro testa e che il loro contributo si riduca alla mera esecuzione.
Il percorso che accompagnò l'istituzione della scuola media in Ticino fu caratterizzato dal coinvolgimento degli insegnanti in quel grande progetto. Progetto che suscitò reazioni e opposizioni accese, ma furono innegabili l'entusiasmo e la mobilitazione che lo sostennero e ne determinarono il successo.
"Il dibattito sulla riforma del settore medio dell'istruzione – si afferma in un'opera sulla storia della scuola pubblica ticinese – cominciò già nel corso degli anni Sessanta, con una serie di iniziative portate avanti non solo dal DPE, ma anche e soprattutto dalle associazioni magistrali, sempre molto attente a cogliere il clima e a partecipare con profitto allo scambio di idee in atto nel Paese". E ancora: "Fondamentale fu la decisione delle associazioni magistrali nel 1966 di unire i loro sforzi in una Comunità di lavoro (CLAM: comunità di lavoro della Associazioni magistrali) che, presieduta da Franco Lepori, vero "padre" della scuola media, presentò il suo rapporto due anni dopo [3]".

3. Alcune battaglie di una rivista indipendente

Come detto, nel 1989 *Verifiche* continuò il suo percorso da sola e si definì "rivista di cultura e di politica dell'educazione". La redazione mirava a raggiungere un gruppo più ampio di lettori, ad allargare la base della collaborazione, svincolandosi dalla filiazione partitica ma mantenendo ben saldi i valori e gli intenti degli anni iniziali.
Di questo "nuovo corso" ci limitiamo, per ragioni di spazio, a richiamare alcuni momenti di impegno e militanza.

La fine delle direzioni collegiali nei licei

La Legge della scuola, varata nel 1990, pur accogliendo da un lato principi importanti (libertà d'insegnamento e di sperimentazione didattica, autonomia agli istituti e prevedeva organi di rappresentanza dei genitori e degli studenti), cancellò l'esperienza delle direzioni collegiali e del diritto dei Collegi dei docenti di esprimersi sui candidati alla direzione, riproponendo una gestione verticistica e gerarchica delle sedi scolastiche. Terminava così e in modo repentino un'esperienza durata sedici anni "espressione tangibile – come si afferma in un testo che rievocò quegli anni - di quel principio della verifica continua del consenso e del controllo "dal basso" dell'operato di chi è chiamato ad amministrare, nonché di quella "divisione dei poteri" (il Collegio come organo deliberativo, la Direzione come organo esecutivo), per i quali i docenti si erano battuti negli anni precedenti" [4]. *Verifiche* indicò in quella decisione il pericolo di scavare un fossato tra direzioni e corpo insegnante, di complicare il reciproco dialogo, di relegare quest'ultimo in una posizione di subalternità.

Il *Ticket* scolastico

Negli anni Novanta la scuola fu messa sotto pressione dalle istanze neoliberiste, che iniziarono a sedurre le politiche economiche governative con misure di riduzione della spesa pubblica, privatizzazioni dei servizi statali e parole d'ordine come competitività, efficienza e ottimizzazione, aziendalismo.
L'ombra delle privatizzazioni si allungò sull'istituzione scolastica ticinese attraverso l'iniziativa generica denominata "Per un'effettiva libertà di scelta della scuola" o del "*ticket* scolastico". Lanciata nel febbraio del 1997 dal "Coordinamento delle scuole pubbliche non statali" era sostenuta da una singolare alleanza politica composta forze cattoliche, Lega dei Ticinesi, area liberista del Partito liberale radicale.
I promotori, che raccolsero ben 25'000 firme, chiedevano un contributo finanziario pubblico per le famiglie che iscrivevano i figli in una scuola privata riconosciuta dallo Stato.
L'iniziativa fu vissuta dalle forze progressiste e dagli oppositori come un grave attacco alle istituzioni pubbliche e alle prerogative statali in fatto di educazione. E per reagire a questa prospettiva fu fondata nel 1997 l'Associazione della Scuola Pubblica del Cantone e dei Comuni (ASPCC), formata da un ampio schieramento trasversale alle forze politiche.
Verifiche partecipò, pubblicando numerosi articoli, al dibattito, inquinato anche da toni e contenuti polemici. Si si ricorderà il manifesto propagandistico che ritraeva un Franscini sostenitore delle scuole private. Tuttavia l'esito del voto, il 18 febbraio 2001, fu un chiaro atto di fiducia alla scuola pubblica ticinese e ai suoi valori: oltre il 70% dei votanti respinse sia l'iniziativa sia il controprogetto.

Il Preventivo 2004

Alcuni anni più tardi, tuttavia, gli animi furono raffreddati: l'onda liberista, indossati questa volta i panni dei tagli e dei risparmi, si apprestò con il Preventivo 2004 a sferrare un nuovo attacco alle risorse dello stato in generale e dell'educazione pubblica in particolare. Tra le misure annunciate l'aumento di un'ora-lezione per i docenti cantonali, l'abolizione del servizio di ginnastica correttiva e la riduzione dei sussidi cantonali per le scuole comunali. Erano interventi incisivi che venivano ad aggiungersi a una lunga sequela di sospensioni degli scatti di anzianità, di non riconoscimenti dei rincari, di contributi di solidarietà, oltre ad entrate in servizio penalizzanti per i nuovi docenti, alla "moltiplicazione del precariato", a "nuove onerose procedure di assunzione, con uno stipendio che si situa negli ultimi posti della graduatoria dei cantoni" [5].
Le reazioni furono massicce e imponenti: il 12 novembre 2003 fu organizzata una protesta (porte aperte nelle sedi scolastiche e manifestazione a Bellinzona), cui seguì la decisione di lanciare tre referendum da parte di un coordinamento di docenti che, dopo quell'esperienza, avrebbe dato vita al Movimento della Scuola. In quel contesto di mobilitazione fu realizzato il numero unico "Le ragioni della scuola", frutto della collaborazione tra i comitati redazionali di *Risveglio* e di *Verifiche*. Una pubblicazione che, a mio parere, rappresenta una testimonianza ricca e articolata del complesso mondo della scuola, delle aumentate difficoltà di chi vi opera e degli onerosi e nuovi obblighi lavorativi.
Tanti sforzi e tante energie non riuscirono tuttavia a far valere le ragioni della scuola e dei suoi insegnanti. Sebbene con maggioranze risicate due oggetti su tre furono accolti, tra questi l'aumento di un'ora-lezione per gli insegnanti cantonali [6]. *Verifiche* denunciò le conseguenze di

quel “provvedimento iniquo”: avrebbe allontanato ancor di più il Dipartimento da insegnanti delusi e offesi di veder così poco capito e considerato il loro lavoro e avrebbe pure infiacchito le motivazioni necessarie per condurre in porto importanti riforme scolastiche. Una dignità professionale tanto bistrattata e il costante peggioramento delle condizioni di lavoro, avrebbero avuto l’effetto, come si asserisce in un editoriale di “disamorare i docenti dalla loro professione, di rendere la stessa sempre meno attrattiva, con un decadimento della qualità e della motivazione delle future leve di docenti, cose queste che non sarà un’ASP, con le sue astrattezze pedagogiche e le sue cucine didattiche a poter rimediare”[7].

3. La figura del docente

Scelgo per trattare succintamente questo tema l’esempio di Silvano Gilardoni, docente di storia al Liceo di Lugano 1 e nella redazione di *Verifiche* dal 1990 al 2009, anno del suo prematuro decesso. Un caso che potrebbe essere esteso, evidentemente con le dovute cautele, alla sua generazione di insegnanti.
Alcuni mesi fa l’Archivio Storico Ticinese mi aveva chiesto di redigere un articolo in omaggio alla sua figura a 10 anni dalla scomparsa. Di lui si desiderava rievocare la dimensione culturale, come storico, quella della militanza politica e quella di insegnante. Ho introdotto il mio contributo osservando come tale scelta potesse apparire azzardata, in particolare se si considera come fosse difficile scindere nella sua personalità l’attività didattica dall’impegno intellettuale e civile, che si concretizzò in ricerche storiografiche, interventi pubblici, militanza politica e dinamismo culturale. “Ogni ambito era complementare all’altro; tutti si reggevano e si rinforzavano vicendevolmente. Per Silvano Gilardoni insegnare, studiare, scrivere, partecipare rappresentavano le molteplici sfaccettature di una stessa attività professionale e intellettuale. Dal suo punto di vista la natura del docente doveva necessariamente esprimere queste diverse caratteristiche saldamente fuse tra loro”[8]. La sua poliedrica attività non poteva confinarsi alle aule, ma doveva anche proiettarsi all’esterno, nello spazio pubblico.

Quando nel 1994 fu approvata la Legge sull’ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti (LORD), Gilardoni scrisse un’indignata lettera aperta ai parlamentari ticinesi in cui fra l’altro osservava: “Insomma, signore e signori deputati, fino a ieri ho creduto di essere una persona, un *professionista* un po’ particolare perché non indipendente, ma con un’autonomia relativa e tale da dover ispirare la mia attività a un’etica rigorosa del servizio pubblico. Ora però […] ho scoperto di non essere né una persona, né un docente, né un cittadino, ma soltanto una *risorsa umana*”. E proseguiva richiamando alla memoria i contributi culturali, umani e civili

Asmara - architetture urbane

dei docenti cantonali, il cui valore e impegno stridevano con tale lessico freddo ed efficientista. “Alcuna considerazione sui vantaggi molteplici che il Cantone ricava da questi presunti *privilegi* (allusione ai luoghi comuni sui docenti): si dimentica che la quasi totalità dei letterati, degli artisti, degli studiosi di storia, di letteratura, di scienze, di matematica nel canton Ticino, che molti pubblicisti che scrivono nei nostri giornali, sono anche insegnanti”[9]. E si potrebbero effettivamente citare a questo proposito numerosi nominativi.

Questa natura olistica dell’insegnante determinava la sua acrimonia nei confronti dei “nuovi” modelli di formazione didattica e pedagogica che si stavano imponendo. Aveva l’impressione che, pur enfatizzandone la professionalità, relegassero il “mestiere” alla sola pratica didattica e alle tecniche della relazione educativa, svilendo la dimensione disciplinare e culturale della materia insegnata. Li reputava una sorta di normalizzazione o di disciplinamento del corpo docente.

Gilardoni viveva con insofferenza anche le rigide griglie delle competenze professionali e i tecnicismi distanti dal terreno dell’esperienza quotidiana. Non sopportava neppure lessico e linguaggio, astruso e fumoso ed “esagerata ricerca di scientificità” con cui molte teorie sul saper insegnare venivano diffuse e prescritte. Evocativo da questo punto di vista il commento ironico di un documento programmatico elaborato dall’Alta scuola pedagogica, che, a suo parere, avrebbe sortito effetti dissuasivi su possibili candidati all’insegnamento e che suonava pure come una “sommaria liquidazione dell’insegnante attuale”.

“E consiste [il documento] nell’elaborazione di esasperati profili superumani dell’*insegnante del terzo millennio*: sorta di Schwarzenegger cibernetico, *interattivo e riflessivo*, che *sa far evolvere le conoscenze degli studenti tramite l’interazione sociale*, le cui competenze professionali saranno ovviamente molto elevate, acquisibili solamente definendo *già durante la formazione iniziale* un *progetto pedagogico* che dovrà accompagnarlo per tutta la vita (amorevolmente tutelato e assistito, è ovvio, dai sacerdoti di Locarno). L’insegnante del terzo millennio dovrà padroneggiare, oltre alla disciplina insegnata – stranamente considerata una competenza relativa – ben undici strumentazioni (*la pratica riflessiva, la conoscenza del soggetto e dell’ecologia sociale dell’allievo, la trasposizione del sapere, l’interazione educativa, gli apprendimenti, la corporeità dei linguaggi, la conoscenza del sistema educativo, l’osservazione, la programmazione, la differenziazione, la valutazione*). Si danno denominazioni talvolta astruse, e che andrebbero normalmente chiamate umanità, capacità di ascolto, aggiornamento didattico e disciplinare, eccetera eccetera[10]”.

Ricordiamo per inciso le ripetute prese di posizione critiche di *Verifiche* nei confronti della formazione dei docenti; posizioni che si coagularono nel numero tematico “DFA: una questione aperta” del dicembre 2011, realizzato in collaborazione con il Movimento della Scuola. Quel fascicolo ebbe una grande risonanza e suscitò anche delle reazioni vivaci. Contrasti del resto che caratterizzavano da tempo le i rapporti di *Verifiche* con l’istituto di formazione locarnese e che attraversarono pure il gruppo di redazione!

4. Un canto del cigno?

In un recente editoriale la redazione ha espresso con queste parole le difficoltà che la rivista sta oggi attraversando. “Abbiamo la netta sensazione che la nostra crisi sia molto simile a quella che attraversano associazioni magistrali e organizzazioni sindacali. La partecipazione si affievolisce, spesso si riduce a un lumicino. Gli incontri organizzati dai vari comitati sono largamente disertati dalla *base*. Le

Asmara - Fiat Tagliero

attività procedono per la buona volontà e l’abnegazione di pochi o dei soliti, spesso attivi in più sodalizi. Eppure i cambiamenti nel mondo della scuola si susseguono a ritmo incalzante. Progetti di riforma, proposte su scuole che verranno o scuole che vogliamo, riscritture e revisioni di programmi e piani di studio, cambiamenti di leggi e di regolamenti scolastici, iniziative popolari […]. Un tempo *Verifiche* sapeva qualificarsi anche come luogo di elaborazione, discussione, condivisione di idee e di progetti, stimolata dalla presenza massiccia degli insegnanti. Dove sono oggi i docenti? Forse troppo schiacciati dal peso delle lezioni in classi in cui insegnare diventa un’impresa sempre più ardua e sempre meno gratificante? Forse assorbiti interamente da unità didattiche e progetti di sede, senza aver più tempo per pensare un orizzonte più ampio?” [11]
Si chiedeva a tal proposito l’amico Silvano in un articolo del 2001: “Che senso ha portare avanti un ampio dibattito che vuol essere propositivo se esso si svolge fra persone *di una certa età*, fra insegnanti ormai alla soglia del pensionamento o che l’hanno già oltrepassata? […] quali sono le attese, quali gli obiettivi, quali le speranze che alimentano il lavoro didattico e pedagogico delle leve più giovani?” [12]
Il gruppo di redazione è composto oggi di tredici persone; di queste sette sono in pensione e altre quattro vi si stanno avvicinando. Gli abbonati sono in costante calo e i mezzi finanziari si assottigliano al punto che immaginare una possibile chiusura dell’esperienza di *Verifiche* è una prospettiva sempre più concreta.
Dove risiedono le ragioni della crisi dell’associazionismo magistrale?
Dove trovare forze nuove? Come leggere il clima di dimissione e scoramento che si respira oggi in molte sedi scolastiche?
Come immaginare un rilancio della partecipazione?
Eppure esempi positivi e incoraggianti di mobilitazione non mancano: si pensi alla recente campagna per l’introduzione della “nuova” civica e alle reazioni dei docenti (in particolare, ma non solo, di storia) e alla loro capacità di ritagliarsi uno spazio sulla scena pubblica per presentare e argomentare le loro ragioni!

Rosario Talarico

Note

[1] «Verifiche» 1969, n. 1.
[2] *Verifiche compie 40 anni,* «Verifiche» 2009, n. 6.
[3] N. Valsangiacomo e M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica del Cantone Ticino dall’Ottocento ai nostri giorni*, A. Dadò editore e Società Demopedeutica, 2015, pp. 142 e 235.
[4] P. Farina e F. Soldini, *L’esperienza della direzione collegiale (1974-1990)*, in M. Maiocchi e G. Pescia (a cura di), *C’era una volta il professore. L’identità del docente liceale e i cambiamenti intervenuti negli ultimi decenni del secolo scorso*, Lugano-Bellinzona 2012, pp. 45-46.
[5] S. Gilardoni, *Ascoltare le persone del mestiere*, «LaRegione», 13 aprile 2004.
[6] Il 16 maggio 2004 i cittadini approvarono l’ora-lezione supplementare per i docenti cantonali con il 54,8% e l’abolizione della ginnastica correttiva con il 50,9% dei votanti. La riduzione dei sussidi cantonali alle scuole comunali raccolse invece solo il 44,5% dei consensi.
[7] *Chi ha vinto il 12.2.2001?*, «Verifiche» 2003, n. 5.
[8] R. Talarico, *Per Silvano Gilardoni dieci anni dopo. Il docente*, «Archivio Storico Ticinese» 2019, n. 165, pp. 131-32.
[9] *Nuova LORD: una riforma che penalizza i docenti*, «Corriere del Ticino», 22 settembre 1994.
[10] *Dalla polvere agli altari?*, «Verifiche» 2001, n. 2.
[11] *Fine di una cinquantennale presenza?*, «Verifiche» 2019, n. 2.
[12] *Punti di domanda*, «Verifiche» 2001, n. 4.

Keren - Mercato dei cammelli

L’associazionismo magistrale è morto

Lunga vita all’associazionismo magistrale!

1. Quali le ragioni della crisi?
Le ragioni che spiegano le difficoltà che vive oggi chi si propone di organizzare e di dar voce agli insegnanti sono numerose, complesse, di natura diversa.
Vi proponiamo in forma sintetica – quasi per titoli – tre possibili risposte alla domanda “quali le ragioni della crisi?”. Esse fanno riferimento a dinamiche che sicuramente non si escludono l’una con l’altra (anzi, che probabilmente si alimentano vicendevolmente); d’altra parte non necessariamente esse sono sufficienti a dare una risposta esauriente.

- Rispetto alla stagione che ha visto la nascita e lo sviluppo dell’associazionismo magistrale in Ticino, è mutato in profondità il **contesto sociale e politico**: le forme novecentesche della socializzazione politico-sindacale, delle quali nel mondo della scuola l’associazionismo magistrale è stato in qualche modo espressione, sono entrate in crisi, travolte dall’affermarsi di quella che qualcuno ha definito la “società liquida”, dall’indebolimento cioè delle tradizionali istituzioni di riproduzione sociale (la famiglia, i partiti, i sindacati, la Chiesa, ecc.) e dal conseguente affievolirsi – in ogni ambito della società – della capacità di tessere legami di solidarietà tra pari. In questo quadro, non sono certo solo gli insegnanti a vedere ridotta la propria capacità di organizzarsi collettivamente, di riconoscersi reciprocamente, di dar forma alle proprie istanze e alle proprie rivendicazioni.

- Negli ultimi due decenni si è assistito a importanti e decisive **trasformazioni delle istituzioni scolastiche**, delle loro finalità (della loro *missione*) e delle loro pratiche. Le peculiarità dei sistemi educativi nazionali (e, nel nostro caso, cantonali) si sono ridotte sotto l’incalzare delle pressioni tese a uniformare i sistemi educativi secondo un unico, pur articolato, modello: organismi come l’OCSE, la Commissione europea, la CDPE si sono fatti portatori, nelle rispettive ‘sfere d’influenza’, di indicazioni di politica scolastica molto simili tra loro. L’orizzonte entro il quale si articola il dibattito riguardante le riforme scolastiche risulta conseguentemente ridotto: sempre più di frequente è considerato scarsamente credibile, talvolta illegittimo, il punto di vista di chi esprime perplessità nei confronti del modello dominante (ciò vale – solo per fare qualche esempio – per la critica alla centralità paradigmatica assegnata ormai ovunque alle “competenze”, per la denuncia della strisciante modellizzazione didattica imposta dall’alto, per lo scetticismo che si esprime nei confronti delle sempre più pervasive nuove forme di valutazione, ecc.).

- In questo quadro si assiste all’emergere di **una nuova figura di docente**, aspetto sicuramente favorito dall’importante ricambio generazionale che il corpo docenti in Ticino ha vissuto negli ultimi due decenni. L’insegnante del XXI secolo opera in condizioni di lavoro per molti versi peggiori rispetto a quelle del suo predecessore (a livello di salario, di orario, di carichi di lavoro, ecc.). È sempre meno considerato (e formato) come una “persona di scuola”, una “persona di cultura”, una figura quindi dotata legittimamente di una propria autonomia decisionale e intellettuale; è visto (e formato) invece sempre di più come un “esecutore didattico”, con un profilo sempre più simile a quello del funzionario. Conseguentemente, è sempre meno coinvolto nei processi decisionali, sempre più appannaggio di ‘esperti’ esterni al corpo docenti. È inevitabile che in questa situazione egli tenda a subire un peggioramento della percezione del valore sociale della sua professione. È altresì almeno in parte spiegabile in questo quadro il fatto che si indebolisca tra gli insegnanti quella spinta all’*engagement* politico e culturale – tipico delle figure intellettuali – che ha alimentato nel passato l’associazionismo magistrale.

2. Idee per l’avvio di un processo costituente (per un nuovo associazionismo magistrale)
Nel prossimo periodo sarà spesso inevitabile dover “nuotare controcorrente”. Il rilancio dell’attivismo magistrale non potrà essere il frutto di ricette confezionate a tavolino, quanto piuttosto il prodotto combinato di cambiamenti sul piano generale (del clima politico e sociale), di nuove forme di mobilitazione degli insegnanti e della capacità delle organizzazioni degli insegnanti – o di quello che ne resta – di offrire una sponda credibile ai bisogni e alle richieste provenienti dal corpo docenti. Ciononostante, crediamo sia fondamentale nei prossimi anni provare a raccogliere le forze disponibili a rilanciare la prospettiva di un nuovo associazionismo magistrale, capace di cogliere le sfide dei cambiamenti intervenuti ma anche di mantenere fermi alcuni principi basilari su cui fondare un’idea di scuola e un’idea di insegnante diverse da quelle oggi prevalenti. Esponiamo qui di seguito, a quest’ultimo proposito, alcune idee, che andrebbero maggiormente articolate oltreché arricchite dall’aggiunta di altre.

- Difesa del carattere *pubblico* della scuola: centralità dello Stato nella gestione di un sistema scolastico che non abbia come obiettivo quello di far profitti, né quello di far passare particolari convinzioni pedagogiche, politiche o religiose.

- Rafforzamento dell’impronta *democratica* e *inclusiva* dell’accesso agli studi: mantenere ferma l’idea che la scuola debba essere un canale di emancipazione (individuale e sociale), capace di contribuire a trasformare la società in senso democratico ed egualitario.

- Valorizzazione della dimensione *culturale* della formazione delle giovani generazioni, garantendo la necessaria distanza critica tra istituzione scolastica e pressioni utilitaristiche provenienti dal contesto extrascolastico.

- Richiesta di una *formazione professionale* iniziale e di un sistema di aggiornamento (di formazione continua) per i docenti, che coltivi il senso critico e l’autonomia dell’insegnante, che non imponga modelli

didattico-pedagogici univoci, che sia capace di valorizzare nel contempo sia la dimensione culturale, sia la dimensione pedagogico-didattica della professione.

- Rilancio dell’*attrattiva della professione* insegnante: per un miglioramento delle condizioni di lavoro, per la difesa dell’autonomia didattica, per la valorizzazione della dimensione intellettuale del mestiere di docente.

- Richiesta di *partecipazione attiva* dei docenti alla definizione delle politiche scolastiche: per il rilancio delle pratiche collegiali a livello d’istituto e per un maggiore e più strutturato coinvolgimento dei plenum dei docenti e dei rappresentanti delle loro organizzazioni nei processi decisionali riguardanti la scuola.

- Mantenimento di spazi e strumenti (quali ad esempio una rivista) capaci di stimolare il *confronto culturale tra docenti* e di produrre una riflessione non estemporanea sulla scuola e le politiche scolastiche.

La scuola democratica che aiuta a pensare

Un’altra valutazione è possibile

È il titolo di un convegno organizzato dal gruppo di lavoro Educazione del Partito della Sinistra Europea che ha avuto luogo a Roma, nell’ottobre 2018 e che rimane di grande attualità. Potrebbe sembrare strano che un Partito focalizzi il dibattito politico sulla modalità di valutazione delle allieve e degli allievi. Sappiamo invece che parlarne significa esprimersi sulla politica scolastica che un Paese si dà, essendo la valutazione strettamente connessa alla pratica pedagogica e alla didattica come pure all’approccio all’apprendimento. Oggi, i mercati prescrivono alla scuola con mano pesante, le loro aspettative riguardo alle competenze, alle personalità delle future generazioni, delle lavoratrici e dei lavoratori, delle cittadine e dei cittadini.

Nell’articolo “Le nuove sfide della scuola” di *Verifiche* dello scorso 3 ottobre, Gianni Tavarini descrive in modo chiaro le ingerenze dell’OCSE nel sistema scolastico e l’imposizione di una pedagogia sottomessa alle esigenze dell’economia globale. Questa intrusione nei sistemi educativi avviene anche attraverso le prove di valutazione standardizzate che rappresentano uno strumento efficace nel definire, come conseguenza, gli obiettivi specifici di studio.
Nel suo intervento al convegno di Roma, Nico Hirtt afferma che queste prove e la pratica pedagogica che ne deriva preparano le giovani e i giovani a rispondere ad essere adattabili nel cambiare datore di lavoro e mestiere parecchie volte nel corso della loro vita professionale: in altre parole essi devono saper far fronte all’incertezza.
Egli mette poi l’accento sulla polarizzazione delle qualifiche, risultato della congiunzione di accettare impieghi sottopagati e dallo sviluppo tecnologico che richiede una forte domanda di esperti. E lo dimostra attraverso un’analisi dei dati statistici dell’impiego. Vi sono, sì, delle richieste di tecnici, ingegneri specializzati ma vi è pure la diminu-

Massaua

zione di domanda di operai qualificati mentre crescono rapidamente i posti di lavoro con persone poco o non del tutto qualificate.

La valutazione standardizzata è definita oggettiva da parte delle istituzioni educative, apparentemente garante di correttezza e imparzialità e quindi cosa giusta per una scuola giusta. Ma, secondo Mario Sanguinetti, *essa cela l'obiettivo di unificare il processo di apprendimento, cioè di imporre un modello unico di fare scuola e soprattutto di praticare altre forme di relazione umane*. In quanto prove uguali per tutte e tutti, esse non rispettano le specificità: sono uniche mentre l'insegnamento non lo è e le persone sono diseguali. Sono prove calate dall'alto che appiattiscono il villaggio globale perché non riconoscono le particolarità dei luoghi, la loro storia, la cultura ossia tutti quei valori che fanno la ricchezza delle persone. Pasquale Voza afferma persino *che questa cultura della valutazione poggia sui pilastri della morte della critica e della politica.*
Le prove standardizzate portano ad indebolire la personalità dell'insegnante nell'atto della valutazione, trasformandolo in esecutore o esecutrice, allontanando la ricerca di un dialogo costruttivo con chi sta imparando, sulla riflessione sul lavoro svolto, sugli obiettivi raggiunti e quelli da raggiungere. Isolano l'insegnante dalle colleghe e dai colleghi e li portano ad applicare un piano educativo elaborato altrove.

Ma la valutazione dovrebbe avere altre forme. La valutazione ha infatti un impatto ben più ampio della semplice misurazione di cosa si ha imparato e di cosa si sa fare, fa parte del processo di costruzione della consapevolezza di sé, della responsabilizzazione nelle tappe dell'apprendimento. Non va subita o considerata una risposta definitiva ma deve essere momento di analisi per trovare nuove piste e definire nuovi obiettivi. E tutto questo è fatto in relazione con l'insegnante e con le compagne e compagni. Non deve essere una competizione che mira a raggiungere più punti.
L'apprendimento è un processo dinamico che deve aiutare la giovane e il giovane ad appropriarsi della complessità del pensiero, a diventare protagonista del proprio percorso. La valutazione fa parte di questo processo dinamico.
In altre parole, come per il docente Mario Sanguinetti valutare … *implica molteplici varianti: chi valuta, chi viene valutato, quali apprendimenti vengono valutati, quali strumenti…. Siamo convinti che solo il dubbio, la consapevolezza del valore euristico dell'errore, l'incalzare delle tematiche, rendano la conoscenza tale perché socializzata, nello sforzo di una ricerca comune. La stessa valutazione di alunne e alunni si potrà tendenzialmente avvicinare a una definizione – per quanto provvisoria – solo coinvolgendo la pluralità dei soggetti che intervengono nel percorso educativo-didattico…*

La risposta all'interrogativo posto dall'intervento introduttivo al convegno "Produrre dei lavoratori flessibili o formare cittadini critici?" sta pertanto nella scelta di una politica scolastica alternativa. Sta nel prendere consapevolezza della deriva che il capitalismo ci sta imponendo e nel dare avvio a un dibattito politico sulla scuola, sta nel non accettare l'assenza di altre vie.
Se vogliamo lavoratrici e lavoratori, consumatrici e consumatori, cittadine e cittadini consapevoli, responsabili e solidali dobbiamo iniziare dalla scuola. Secondo Pasquale Voza… *solo la concreta e radicale messa in discussione dell'attuale regime della valutazione che è – come abbiamo visto – intrinsecamente connesso con l'attuale regime della didattica (con i suoi presupposti e le sue modalità di fondo) può e deve mettere in moto il processo di costruzione di una alternativa reale. Non è astratto tutto ciò (per quanto possa sembrarlo): al di là di programmi ufficiali o di circolari, si tratterebbe di dar vita ad una trasformazione molecolare collettiva: che non si può fare per decreto o, appunto, per circolari. Ma proprio per questo si tratterebbe – credo – di un'impresa entusiasmante e produttiva davvero di risultati reali e duraturi.*

La scuola può essere quindi laboratorio dove l'obiettivo pedagogico è quello della qualità e non della quantità o della somma di conoscenze. Le insegnanti e gli insegnanti ne sono consapevoli. Lo sono meno coloro che si affidano alle prove standardizzate come strumento per misurare la qualità dell'insegnamento. I media sottolineano il confronto dei risultati PISA come si trattasse di una competizione tra paesi e nazioni, simulando in questo modo un approccio trasparente e democratico al mondo dell'educazione. Dimenticano o esprimono quasi sottovoce che vi sono le disparità nei risultati tra allieve ed allievi di classi sociali diverse. Ma questo è un altro discorso.

Sonja Crivelli

https://www.european-left.org/campaigns/towards-democratic-schooling-for-critical-thinking/

Keren - Mercato dei cammelli

Bertrand Russell, ciquant'anni dopo

Gli stupidi sono sempre sicurissimi, mentre gli intelligenti sono pieni di dubbi

"*Tre passioni, semplici ma irresistibili, hanno governato la mia vita: la sete d'amore, la ricerca della conoscenza e una struggente compassione per le sofferenze dell'umanità*". Con queste parole Bertrand Russell, scomparso cinquant'anni fa, nel febbraio 1970, iniziava la sua monumentale *Autobiografia* che conduce il lettore attraverso quasi un secolo di vicende politiche e culturali dal lungo tramonto dell'età vittoriana fino alle speranze e ai timori dei febbrili anni Sessanta del secolo scorso. Chi è stato Bertrand Russell? Matematico, scrittore, polemista, agitatore politico, filosofo, pacifista, educatore: è difficile ricondurre la sua personalità ad definizione precisa. Come accade per Voltaire, personalità con cui Russell ha tanti tratti in comune, la sua figura sembra riassumere gli aspetti più rappresentativi di un'epoca storica con i suoi dubbi, le sue aspirazioni, e anche le sue illusioni.

La famiglia Russell spiccava per prestigio tra l'aristocrazia britannica. Il nonno di Bertrand, John, fu un influente uomo politico che parteggiò per la Riforma parlamentare e si occupò di politica estera appoggiando con decisione l'unificazione italiana. Fu dal suo secondo matrimonio che nacque John Russell, visconte di Amberly, e futuro padre di Bertrand. Lord Amberly sposò assai giovane, Katharine Louisa Stanley, appartenente, anch'essa, ad un'importante famiglia.

La giovane coppia si distinse ben presto per le battaglie politiche condotte in nome della tradizione liberale e radicale, ispirata al pensiero di Jeremy Bentham e di John Stuart Mill, sfidando la morale vittoriana con un'aperta critica ai dogmi del Cristianesimo, ma, soprattutto, conducendo senza ipocrisia un *ménage à trois* che coinvolgeva Douglas Alexander Spalding, brillante studioso di biologia e di psicologia nonché precettore del loro primogenito Frank. La vita brillante e anticonformista dei due giovani si arrestò bruscamente quando, nel 1874, Katherine e la figlia Rachel morirono di difterite. Il marito non resse a lungo al dolore e si spense due anni dopo, non prima di aver affidato i figli superstiti, Frank e Bertrand, nato nel 1872, alle cure dello stesso Spalding e di Cobden Sanderson. Purtroppo, però, entrambi i potenziali tutori erano liberi pensatori dichiarati che, per giunta, non nascondevano un'inclinazione nei confronti delle idee socialiste che andava ben oltre un semplice simpatia.

Tanto bastò affinché i nonni, contraddicendo le ultime volontà del figlio, riuscissero ad ottenere l'affidamento dei nipoti. Fu in questo modo che il piccolo Bertrand giunse a Pembroke Lodge, la dimora avita, nel Parco di Richmond, a Londra. "*A quell'epoca*" scriveva Russell, "*ignoravo di essere già stato oggetto di ponderose deliberazioni da parte del ministro della giustizia*", una consuetudine che accompagnerà il futuro filosofo fino agli ultimi giorni della sua vita, quasi un secolo dopo.

La rigida educazione, d'impronta rigidamente puritana impartita dalla nonna, rimasta ben presto vedova, non giovava, di certo, al carattere del piccolo Bertrand: "*Io non sono nato felice*", ricordava con amarezza, "*A cinque anni, mi dissi che, se dovevo vivere fino ai settanta, avevo sopportato soltanto, fino a quel momento, la quattordicesima parte di tutta la mia vita, e, intravedendo davanti a me il tedio che mi attendeva su di un cammino così lungo, lo giudicai insopportabile. Durante l'adolescenza, la vita mi era odiosa e pensavo al suicidio; ma questo mio proposito era tenuto a freno dal desiderio di approfondire la conoscenza della matematica".*

La scoperta di questa disciplina fu uno degli avvenimenti più significativi nella vita del giovane Russell: "*A undici anni cominciai a studiare la geometria […] Fu uno dei più grandi avvenimenti della mia vita, inebriante come il primo amore. Non avrei mai immaginato che al mondo ci fosse una cosa così splendida*".

Alla matematica fece ben presto seguito, fra gli interessi del precoce e solitario adolescente, la filosofia che lo spinse ad indagare con mente critica le verità indiscusse, e indiscutibili, sulle quali poggiava la solida, ma monotona, vita di Pembroke Lodge. La fede in Dio, la credenza nell'immortalità dell'anima e l'idea di libero arbitrio caddero, così, una dopo l'altra, sotto i colpi della logica esercitata dal giovane seguace di Hume e di Mill. Anche le convinzioni morali e le consuetudini sociali, granitiche nella società tardo-vittoriana, vacillavano, ormai, al lume della ragione. Che senso aveva, ad esempio, il matrimonio? Perché le donne non sono considerate al pari degli uomini? L'unione senza alcun vincolo di persone, libere ed eguali, che si amano era l'unica soluzione accettabile perché qualsiasi altra soluzione altro non era che il frutto della superstizione e dell'ipocrisia. La nonna, che desiderava per Bertrand un futuro da pastore unitario, non poteva ricevere delusione maggiore.

Si avvicinava, intanto, il tempo di intraprendere gli studi universitari. Nel 1889, superati gli esami d'ammissione, il giovane Bertrand approdò, così, tra le venerabili mura dell'Università di Cambridge che, rispetto alla rivale Oxford, aveva il notevole vantaggio di privilegiare lo studio della matematica. Furono anni di studio intenso, ma che gli permisero di stringere numerose amicizie intellettuali con personalità del calibro di Alfred N. Whitehead, dei fratelli Trevelyan, di John Mc Taggart, di George E. Moore, di John Maynard Keynes, di Giles Lytton Strachey.

Giunto quasi al termine degli studi, si accese nel cuore del giovane studioso la passione per una giovane donna conosciuta già da qualche anno, Alys Pearsall Smith, appartenente ad una famiglia quacchera americana, ma che conduceva, per l'epoca, una vita assai emancipata. Frequentava, infatti, l'università, era amica di Walt Whitman, viaggiava da sola ed era di mentalità assai poco conformista. Invano la famiglia di Russell tentò di opporsi a questa unione. Agli occhi della nonna, Alys, non solo era impensabile come futura moglie del nipote, ma non era neanche considerata come una rispettabile. Tutto, però, fu inutile e

il matrimonio fu celebrato nel 1894.
Mentre Russell preparava il lavoro per conseguire la docenza a Cambridge che vedrà la luce con il titolo *An Essay on the Foundations of Geometry*, la giovane coppia iniziò a viaggiare per il mondo. In Italia scoprirono le meraviglie dell'arte antica e rinascimentale e, a Berlino, si immersero nell'effervescente stagione del socialismo democratico a cui Russell dedicò un'opera. La doppia anima di Russell, filosofo e matematico, ma anche acuto saggista politico e sociale, iniziava prendere forma in quest'Europa *fin de siècle* che, con leggerezza, si cullava nei sogni della *Belle Époque*. Più scoraggiante si rivelò l'esperienza negli Stati Uniti dove, ad entrambi, riusciva insopportabile il diffuso culto del successo, o, per meglio dire, della capacità di fare più soldi il prima possibile.
Altrettanto deludente sarà l'esperienza con la famiglia di origine della moglie che era di stretta osservanza quacchera. Russell ne trasse una tenace diffidenza per ogni élite, religiosa o politica, che considera se stessa quale depositaria esclusiva della verità e della purezza.
Nel frattempo, per il giovane studioso si apriva la prospettiva dell'insegnamento universitario: nel 1899 un corso su Leibniz gli consentì la possibilità di una rilettura originale delle teorie del celebre filosofo tedesco. La vera svolta, però, avvenne nel 1900 quando, in occasione del Congresso mondiale di filosofia a Parigi, ebbe modo di conoscere meglio le dottrine del matematico italiano Giuseppe Peano. Il geniale studioso piemontese aveva elaborato un simbolismo matematico e logico di grande chiarezza e semplicità di cui si servì per elaborare i suoi assiomi a proposito della teoria dei numeri naturali. A partire da queste basi, assieme all'amico e collega Alfred N. Whitehead, Russell si gettò in un duro lavoro per rifondare le basi della matematica. Partendo dall'ipotesi che "*la matematica e la logica siano identiche*" l'intento era quello di poter finalmente conquistare al rigore della regina delle scienze ampie regioni del sapere lasciate alla finezza, ma anche all'approssimazione, della filosofia. Si trattava, cioè, di fondare una logica delle relazioni dalla quale far scaturire in maniera rigorosa l'intero edificio della matematica. Furono anni di durissimo impegno intellettuale che culminerà, tra il 1910 e il 1913, nei monumentali *Principia mathematica,* realizzati in stretta collaborazione con il collega e amico Alfred N. Whitehead. In questi anni, Russell si distaccò completamente dalla tradizione idealistica propria dei suoi primi passi nell'ambito della filosofia. Kant e Hegel furono ben presto lasciati alle spalle in nome di un vigoroso interesse per l'empirismo, corrente filosofica che, nella cultura anglosassone, vantava una tradizione ormai secolare.
Altri avvenimenti, frattanto, avevano segnato la vita di Russell sul piano emotivo e personale. La moglie di Whitehead, sofferente di problemi cardiaci, ebbe, mentre Russell si trovava presso di loro, un attacco

Keren - Il municipio della città italiana

talmente violento che sembrava esserle fatale. Il disturbo, in realtà, fu breve e non ebbe conseguenze, ma, in quei minuti, Russell percepì improvvisamente una dimensione dell’esistenza umana che, fino ad allora, assorbito com’era in problemi di estrema astrattezza, gli era completamente sfuggita: “*Pareva che il dolore la isolasse da tutto e da tutti, e fui improvvisamente sopraffatto dal senso di solitudine di ogni essere umano. […] Nel giro di cinque minuti mi passarono per la mente pensieri quali: la solitudine dell’animo umano è insopportabile, nulla può penetravi se non la più intensa forma di quel tipo d’amore predicato dai grandi mistici; tutto ciò che non sorge da questo impulso è dannoso e quanto meno inutile […] e […] nei rapporti umani bisognerebbe riuscire a raggiungere nell’intimo della solitudine che è in ciascuno e rivolgersi a quello*”. Non si trattava, da parte di Russell, dell’adesione ad una forma di credo religioso, neanche inteso in senso più o meno vagamente teistico, perché, egli, sulla scia di Luciano, di Hume e di Voltaire, faceva proprio il giudizio di Lucrezio: “*Tantum religio potuit suadere malorum*”. Era, piuttosto, l’emergere della convinzione che l’esistenza umana avesse una profonda dimensione etica la cui realtà, tuttavia, non era possibile cogliere per mezzo di teorie astratte e generali, ma, con la riflessione, scevra di pregiudizi, di fronte ai diversi aspetti della vita. Il fine dell’esistenza, per Russell, d’accordo con i suoi predecessori empiristi ed utilitaristi, coincideva con la felicità che, usando saggiamente della ragione, poteva essere alla portata di tutti. “*La felicità”*, scriverà qualche decennio dopo, “*è fatta di cose semplici, così semplici che le persone complicate non sanno costringersi a riconoscere quali sono le cose delle quali sentono realmente la mancanza*”.

L’altro avvenimento che sconvolse la vita di Russell fu la fine del suo matrimonio. Improvvisamente egli si rese conto di non amare più la moglie e, dato che non desiderava vivere nell’ipocrisia, le confessò apertamente il desiderio di por fine alla loro unione. Seguirono anni difficili, segnati, prima del divorzio, da una lunga separazione di fatto finché Russell iniziò una nuova relazione con Lady Ottoline Morell, nota nobildonna, a sua volta sposata con un noto uomo politico, ma che conduceva una vita assai anticonformista.

Tuttavia, più che la sua vita privata e intellettuale, benché entrambe segnate da un’innegabile effervescenza, furono gli eventi politici a imprimere una profonda svolta sulla vita di Russell. I giorni della lunga pace europea volgevano velocemente al termine e, nell’estate del 1914, nere nubi si addensavano all’orizzonte. “*Mi trovavo a Cambridge*”, racconta, “*nelle calde giornate della fine di luglio e non facevo che discutere con accanimento della situazione politica. […] Mi sembrava impossibile che le nazioni europee commettessero la pazzia di scatenare una guerra…*” Russell aborriva la guerra non solo a causa dell’e-

Keren - La vecchia stazione ferroviaria

norme tributo di vite umane che avrebbe imposto, ma perché, nel suo pensiero uno scontro di tali proporzioni avrebbe finito per travolgere ed annientare ogni progresso compiuto dall'Europa nel corso dei secoli precedenti. Amaro gli risultò il voltafaccia di tanti amici e colleghi che, dopo aver mostrato convinzioni pacifiste fino al giorno dell'entrata in guerra della Gran Bretagna, si trasformarono rapidamente in ardenti sostenitori del conflitto. Amarissima fu, poi, l'accusa più o meno velata di non amare la patria e di essere, forse, al soldo della Germania perché si ostinava, a conflitto ormai iniziato, a perorare la causa di una immediata cessazione delle ostilità. Russell, infatti, amava profondamente la Gran Bretagna e molte delle sue tradizioni nonostante fosse un critico radicale della moralità dell'epoca e della tradizionale divisione della società in classi ben distinte e rigidamente separate. All'epoca, anzi, aveva già intrattenuto proficui rapporti con alcuni esponenti fabiani, fautori di una lenta affermazione di un tipo di socialismo fondato, non solo sulla giustizia sociale, ma anche, su una strenua difesa della libertà degli individui. Russell, però, vedeva fin troppo chiaramente che le terribili pulsioni scatenate dalla guerra avrebbero riportato indietro l'orologio della storia riportando il mondo in un'età di durezza e di ferocia sconosciute da secoli.

L'ostinato pacifismo da lui mostrato gli procurò ben presto l'ostracismo della pubblica opinione e gli costò il posto all'università. Il peggio, però, accadde nel 1918. Dopo aver scritto un articolo assai critico verso il rifiuto delle iniziative di pace avanzate dalla Germania, articolo in cui paventava il possibile impiego dell'esercito degli Stati Uniti che stava affluendo in Europa contro gli scioperanti inglesi, fu accusato di diffamazione nei confronti di una potenza alleata e condannato al carcere. Russell affrontò la prova con l'ironia che gli era consueta: "*Trovai che la prigione presenta dei lati buoni, addirittura piacevoli. Non avevo impegni, né difficili decisioni da prendere, non avevo da temere visite importune o interruzioni mentre lavoravo*". In quei mesi, infatti, il filosofo prigioniero portò a termine una versione popolare delle sue idee matematiche, *Introduction to Mathematical Philosophy*, ed elaborò gran parte di un'opera di filosofia teoretica, *Analysis of Mind*. Inoltre, tra un libro e l'altro, trovò modo di discutere, a volte profondamente, del pensiero di Kant con alcuni tedeschi rinchiusi nello stesso carcere.

Al termine del conflitto, Russell era, ormai, una personalità completamente trasformata. I suoi interessi, adesso, volgevano verso i problemi pratici dell'esistenza, dalla politica all'etica. Il suo ritorno alla filosofia fu segnato, infatti, da una serie di opere che affrontano e discutono senza pregiudizi di sorta proprio questi problemi. Si trattava di opere assai discusse e che suscitavano una vasta polemica come accadeva, spesso, in occasione delle sue conferenze dalle quali traeva di che vivere dopo la perdita del posto all'università e al rapido esaurirsi del suo capitale ereditato. La sottile vena di scetticismo che si era già manifestata quando, da ragazzo, aveva messo in dubbio e rifiutato le certezze etiche e religiose che la nonna aveva, invano, cercato di trasmettergli, gli impediva di lasciarsi andare ai facili entusiasmi. Nella pace, così dolorosamente raggiunta, egli riusciva a scorgere solo il preludio a maggiori catastrofi. Il viaggio compiuto nella Russia emersa dalla rivoluzione lo mise di fronte, ben più chiaramente di tanti altri intellettuali, alla vera realtà sovietica che lo riempì immediatamente di orrore, quasi avesse avuto un'immagine rivelatrice della cruda realtà dei regimi politici che distingueranno il futuro: "*Il bolscevismo è una burocrazia chiusa e tirannica […] Non vi è più traccia di libertà: né di pensiero, né di parola, né di azione…*". Affermazioni, quest'ultime, che fecero calare un muro di silenzio tra lui e molti esponenti della sinistra inglese, restia ad aprire gli occhi sulla realtà del nuovo regime. Una visita in Cina destò il suo interesse verso le potenzialità latenti nei grandi popoli messi in ombra dall'Imperialismo europeo e gli schiuse la visione della possibilità di un socialismo internazionale, egualitario e democratico, in grado di delineare le basi per un governo mondiale, unica soluzione possibile, per Russell, di fronte alle catastrofiche conseguenze della guerra e al tramonto dei grandi ideali liberali ed umanitari che aveva contraddistinto il XIX secolo.

Ma i tempi mutavano in fretta e, l'inflessibile pacifismo di Russell dovette confrontarsi con la dolorosa, ma necessaria, prospettiva di una guerra "giusta". Come poteva essere possibile, infatti, trattare con il nuovo dittatore nazista della Germania? Hitler apparve ai suoi occhi l'incarnazione peggiore degli incubi che lo tormentavano fin dallo scoppio della guerra. Dalle ceneri della vecchia Europa sembravano liberarsi gli spettri che il lento progresso dei secoli precedenti era riuscito ad esorcizzare accompagnati da una nuova barbarie impossibile da contenere.

Nel frattempo la sua attività di autore non conosceva soste. Accanto a saggi brillantemente divulgativi e assai apprezzati dal pubblico, come *The A.B.C. of Atoms* e *The A.B.C. of Relativity*, si affiancavano opere d'impegno etico e sociale come *Why I Am Not a Christian, Marriage and Morals* e *The Conquest of Happiness* che non tardarono a suscitare scandalo e polemiche per il loro contenuto altamente anticonformista e pervaso da spirito libertario.

Intanto, nella sua vita privata si susseguivano altri due matrimoni e la nascita dei figli. Proprio per mettere al riparo questi ultimi dagli effetti, da lui ritenuti pericolosi, dell'istruzione tradizionale, Russell tentò anche un singolare esperimento pedagogico aprendo una scuola basata su un'educazione antiautoritaria, ma il progetto si rivelò un fallimento che portò anche alla crisi del rapporto con la seconda moglie, Dora Black.

Alla vigilia del secondo conflitto mondiale, Russell assieme alla nuova moglie, Peter Spence, si trasferì negli Stati Uniti per insegnare all'Università di Chicago e, in seguito, all'Università della California. Tuttavia, di fronte all'offerta di entrare a far parte del corpo docente del City College di New York, Russell rassegnò le dimissioni da questi incarichi. La scelta, tuttavia, si rivelò quanto mai infelice. Su istigazione delle autorità religiose locali, a Russell venne ritirato l'incarico a causa delle sue idee ritenute dissolute, corrotte e foriere di una pericolosa decadenza dei costumi. L'intervento di molti intellettuali del calibro di Dewey, Einstein e Whitehead che levarono la sua voce in suo favore, fu vano. Fu l'inizio di una furiosa battaglia legale che divise l'opinione pubblica anticipando, quasi, la futu-

ra “caccia alle streghe”. La presunta immoralità di Russell e il suo dichiarato agnosticismo erano i principali argomenti sollevati dagli accusatori nei confronti del filosofo, argomenti che il giudice, conservatore e cattolico di stretta osservanza, chiamato a valutare le ragione opposte da Russell contro il suo allontanamento fu ben lieto di far propri.
La situazione di Russell divenne quanto mai precaria. La seconda guerra mondiale, ormai iniziata, gli precludeva il ritorno in patria, ma, negli Stati Uniti era, ormai, pressoché privo di mezzi per vivere. Per fortuna, il filantropo Dr. Barnes offrì allo sfortunato filosofo la possibilità di tenere corsi di filosofia nell’ambito delle attività promosse dalla sua fondazione culturale. L’esperienza terminò in modo bizzarro: Russell fu allontanato perché Barnes giudicò, improvvisamente, le lezioni tenute da Russell, poco approfondite e preparate in modo inadeguato. Questa volta, però, la legge gli dette ragione e assicurò, al filosofo, con il risarcimento dei danni la possibilità di superare un momento assai critico.
Gli avvenimenti successivi, però, resero giustizia dell’attività didattica di Russell. Le lezioni giudicate da Barnes in modo così negativo, costituirono, infatti, il nucleo da cui nacque la celebre *History of Western Philosophy*, uno straordinario successo editoriale e un capolavoro della storiografia filosofica, dichiaratamente di parte, com’era facile comprendere dalla spietata critica che l’autore rivolgeva a Platone, a Kant e a ogni forma di idealismo filosofico.
La filosofia di Russell, infatti, si caratterizzava per uno spiccato realismo di stampo empirista. “*Ciò che è empiricamente verificabile*”, scriveva, “*non è la pura fisica presa in sé, ma è la fisica più un certo ramo della psicologia. Perciò la psicologia è un ingrediente essenziale in ogni parte della scienza empirica*”.

È possibile conoscere il mondo, secondo Russell, attraverso una serie di dati sensibili, i *sensibilia*, che sarebbero elementi atomici oggettivi. Questi “fatti atomici” sarebbero alla base degli elementi semplici che costituiscono il linguaggio con cui è possibile attribuire delle qualità alle cose o stabilire quale relazione intercorra tra di esse.
All’esperienza, però, era riservata l’ultima parola a proposito della verità o meno delle affermazioni che si riferiscono al mondo. La capacità di dubitare e sottomettersi senza timore alla prova dell’esperienza aveva un valore non solo conoscitivo, ma anche morale. “*Il problema dell’umanità*” ricordava Russell, “*è che gli stupidi sono sempre sicurissimi, mentre gli intelligenti sono pieni di dubbi*”. In questa prospettiva la filosofia si trovava, per Russell, in una posizione assai delicata, anzi decisamente scomoda da un punto di vista intellettuale. Si trattava, cioè, di un’attività che aveva in comune con la teologia l’indagine a proposito di argomenti che non sono accertati e che, forse, difficil-

Keren - Mercato dei cammelli

mente, potranno mai esserlo davvero, ma che, allo stesso tempo, si avvaleva di procedimenti di carattere razionali propri della ricerca scientifica. D'altronde, scriveva Russell con il suo consueto umorismo, "*se un filosofo è un uomo cieco, in una stanza buia, che cerca un gatto nero che non c'è, un teologo è l'uomo che riesce a trovare quel gatto.*"

Nel 1944, le sorti del conflitto, ormai, chiaramente perduto dalla Germania, permisero il rientro in patria di Russell e della sua famiglia. La guerra, però, era ancora in corso e anche gli scritti che Russell portava con sé, come il manoscritto della *Storia della filosofia occidentale* dovettero passare al vaglio dei censori intenti a riconoscere ogni informazione che potesse tornare utile al nemico: "*…finalmente si convinsero*", scrive Russell nella sua *Autobiografia*, "*che la conoscenza della filosofia non avrebbe avuto alcun valore per i tedeschi*" e fu così, che il libro poté, alla fine, vedere la luce. In Gran Bretagna la situazione era profondamente cambiata da quando Russell aveva l'aveva lasciata anni prima. L'ostracismo delle autorità accademiche nei suoi confronti si era allentato e le porte dell'Università di Cambridge, si riaprirono, finalmente, al suo insegnamento. La sua durissima critica nei confronti dell'Unione sovietica fece, momentaneamente, dimenticare agli ambienti conservatori la sua personalità anticonformista e libertaria. Fu in questo clima che gli venne conferito, nel 1950, il Premio Nobel per la Letteratura per merito della sua opera di scrittore volta a propugnare ideali umanitari e la libertà di pensiero. Per ironia della sorte si trattava proprio di quelle opere che tanto scandalo avevano suscitato al loro apparire. Anche la vita privata del filosofo si avviava verso una maggiore tranquillità. Il matrimonio con la quarta (e ultima) moglie, Edith Finch, all'età di ottant'anni, si rivelò più stabile dei precedenti e gli assicurò quella tranquillità familiare di cui aveva bisogno di fronte alle nuove sfide che si andavano profilando. La politica era divenuta, ormai, il centro dei suoi interessi. La sua rigorosa onestà intellettuale non poteva lasciarlo indifferente rispetto alla corsa agli armamenti portata avanti dagli Stati Uniti, alla caccia alle streghe anticomunista e alla condanna a morte dei coniugi Rosenberg. La critica senza reticenze nei confronti dell'Unione sovietica non dipendeva, di certo, dalla simpatia nei confronti del mondo capitalista, ma era il frutto conseguente della sua avversione nei confronti di ogni totalitarismo. Era, però, giunto il momento di ritornare all'opposizione anche nei confronti della politica del mondo occidentale quando, il minaccioso profilarsi della Guerra fredda, sembrava non lasciare spazio al pensiero critico e indipendente.

Come agire di fronte al pericolo costituito dalle armi nucleari? Come evitare lo scoppio di un nuovo conflitto mondiale? Il celebre *Manifesto*, firmato assieme ad Albert Einstein e ad altri celebri studiosi rivolgeva ai politici e all'opinione pubblica mondiale un vigoroso monito di fronte alla possibilità di uno scontro basato sulle armi nucleari: "*Si apre di fronte a noi, se lo vogliamo, un continuo progresso in felicità, conoscenza e saggezza. Sceglieremo invece la morte, perché non sappiamo dimenticare le nostre contese? Ci appelliamo, come esseri umani, ad altri esseri umani: ricordate la vostra umanità e dimenticate il resto. Se vi riuscirete, si apre la via verso un nuovo paradiso; se no, avete di fronte il rischio di morte universale*".

La rassegnazione e il conformismo dell'opinione pubblica e l'ipocrisia dei politici divennero il suo bersaglio polemico principale. Nel 1961 la sua pratica della disobbedienza civile in nome del pacifismo gli valsero, a quasi novant'anni, una condanna a due mesi di carcere. Nel 1965 abbandonò il Partito Laburista tacciato di essere allineato, in modo acritico, su posizioni filoamericane. Nel 1966, infine, di fronte agli orrori del conflitto del Vietnam fondò il celebre Tribunale contro i crimini di guerra che portava il suo nome. Bertrand Russell era diventato, ormai, una figura leggendaria. Sono di questi anni le immagini che lo ritraggono mentre, quasi centenario, con i lunghi capelli candidi al vento, arringava sui pericoli della guerra nucleare una folla costituita, per la maggior parte, da giovani nati ormai molti decenni dopo di lui. La sua passione politica e il suo impegno etico non lasciavano spazio alla minima traccia di sentimentalismo. Come per Hume, la ragione era lo strumento di cui dovevano servirsi le passioni che agitano l'esistenza degli uomini. Anche a Russell, come per il suo grande predecessore settecentesco, non faceva paura la finitezza della vita umana: "*La felicità non è meno vera anche se deve finire. Il pensiero e l'amore non perdono il loro valore se non sono eterni. Parecchi uomini hanno affrontato il patibolo con fierezza; la stessa fierezza ci dovrebbe insegnare a riflettere senza tremare sul destino dell'uomo nell'universo. Anche se le finestre spalancate della scienza al primo momento ci fanno rabbrividire, abituati come siamo al confortevole tepore dei miti tradizionali, alla fine l'aria fresca ci rinvigorirà*".

La visione politica di Russell era improntata alla ricerca di un socialismo profondamente impregnato di istanze illuministico-liberali che, pur rifiutando le teorie marxiste viste come il prodromo di un nuovo totalitarismo, non faceva sconti alla mentalità capitalista: "*Io ritengo*", scriveva, "*che l'abolizione della proprietà privata della terra e del capitale rappresenti un passo necessario per l'edificazione di un mondo nel quale le nazioni possano vivere in pace l'una con l'altra*". In questo senso, la visione di Russell si avvicinava a quella degli ultimi pensatori illuministici. Si trattava, come scriveva al termine della sua *Autobiografia*, di: "*concepire con la mente la società che si dovrà creare: una società nella quale gli individui cresceranno liberi dall'odio, l'avidità e l'invidia si estingueranno perché non vi sarà più nulla che possa nutrirli*". Con gli illuministi Russell aveva in comune anche la salda convinzione del valore dell'educazione. "*Gli uomini*", scriveva, "*nascono ignoranti, non stupidi; la stupidità è il risultato dell'educazione*". Di conseguenza, sosteneva che "*… l'educazione dovrebbe inculcare l'idea che l'umanità è un'unica famiglia con interessi comuni […] la collaborazione è più importante della competizione*".

Per questo "scettico appassionato", come Russell venne felicemente definito, era l'azione, unita al pensiero e alla conoscenza, che può dar senso alla vita umana: *"…so quel che possono essere vita e amore*", scriveva, verso il termine della sua lunga vita, alla moglie Edith, "*Ora, se dormo, dormirò appagato*".

Tiziano Moretti

Da Mantova alla Svizzera. In fuga per la salvezza

Alcune riflessioni su memoria storica e memoria collettiva in Svizzera

Martedì 17 settembre 2019, su iniziativa dell’Associazione ticinese degli insegnanti di storia (atis), si è tenuta alla Biblioteca cantonale di Bellinzona la presentazione del libro *“Da Mantova alla Svizzera. In fuga per la salvezza”* (Torino, Silvio Zamorani editore, 2019). Nel volume curato da Alessandro Vivanti sono pubblicati due testi: il primo, una memoria scritta in età matura da Corrado Vivanti, celebre storico, che ricorda gli anni della fanciullezza a Mantova; il secondo è il diario tenuto dalla madre, Clelia Della Pergola, nei mesi di internamento in Svizzera, dove nel dicembre 1943 a famiglia riuscì a trovare rifugio fino alla fine del conflitto. I due documenti riportano al periodo in cui la situazione degli ebrei italiani cambiò repentinamente, passando in un decennio da una apparente normalità al baratro della Shoah. La complessità e la tragicità di quegli anni sono riflesse nelle vicende che coinvolsero la famiglia Vivanti, ben inserita nell’ambiente di una città di provincia. Soltanto col regime mussoliniano le restrizioni nel settore educativo e lavorativo cominciarono a minarne la tranquillità, influenzando pesantemente la vita quotidiana. Dopo le pagine di Corrado Vivanti il *Diario svizzero* di Clelia Della Pergola ci porta così ai giorni concitati della fuga e alla lunga permanenza in Svizzera nell’incerta condizione dei rifugiati.

L’Associazione ticinese degli insegnanti di storia (atis) ha accettato con piacere di presentare e promuovere nel Canton Ticino il libro curato da Alessandro Vivanti per diversi motivi, e tutti importanti, che riguardano da vicino le finalità che l’associazione si è data fin dalla sua creazione nel 2003.

Una prima ragione è essenzialmente didattica: la pubblicazione dei diari di Clelia della Pergola e di Corrado Vivanti rappresenta un’occasione per fornire agli insegnanti della Svizzera italiana un documento prezioso per aiutarli ad affrontare in classe i temi molto delicati, della politica d’asilo della Svizzera, della vita in Italia al momento delle leggi razziali e, più in generale, della Seconda guerra mondiale.
L’atis si è infatti sempre animata affinché l’insegnamento della storia si nutra del dialogo degli studenti con le fonti, in un’interrogazione dinamica e coinvolgente, tra il documento e lo studente. Di questi tempi, al momento in cui l’«età del testimone» sta finendo, la raccolta di documentazione si fa sempre più preziosa. A questo proposito, a esempio, la voce vibrante di Nedo Fiano, che può essere ascoltata sul nostro sito, rimane a ricordare un tempo che sta scomparendo.
Le testimonianze di Corrado Vivanti, ragazzo al momento delle leggi razziali e dell’arrivo in Svizzera, si dimostrano molto preziosa e si affiancano ad altri fonti di adolescenti già messe a disposizione dall’atis agli insegnanti e agli allievi: si ricordano qui, in modo sommario, a “I Temi di Lidia, piccola italiana svizzera”, scritti da una bambina ticinese che frequentava le elementari in Italia sotto il regime fascista, oppure la lettera al Consiglio federale delle studentesse coraggiose di Rorschach, che Silvana Calvo ci ha così gentilmente messo a disposizione.

Un secondo motivo, certamente il più importante, riguarda il fatto che quanto è narrato nel volume interroga direttamente la Svizzera, la sua storia, il suo passato, la sua memoria.
Questo soggetto ha sempre interessato l’atis, perché la relazione tra storia, storiografia e memoria collettiva influenza la “storia insegnata”: particolare attenzione l’associazione ha sempre rivolto alla Seconda guerra mondiale, un periodo verso cui il nostro paese, malgrado tutto, ancora non vuole fare i conti con la dovuta franchezza.
Ricordiamo a questo proposito sia la pubblicazione del libro di Pietro Boschetti “La Svizzera e la Seconda guerra mondiale nel Rapporto Bergier”, primo volume della collana “Atis – Quaderni di storia svizzera”, edito nel 2017, sia i materiali didattici “La Svizzera e la Seconda guerra mondiale”, messi a disposizione di tutti gli insegnanti di storia del Canton Ticino e ora pubblicati sul sito dell’Associazione.

Queste iniziative, assieme a numerosi momenti di riflessione pubblica, come quello di stasera, permettono di riflettere su un quesito fondamentale: quali storie della Svizzera durante Seconda guerra mondiale occorre insegnare? E come farlo? Parlo di storie al plurale, perché – oggi, come non mai – sembra che una grande narrazione della storia sia in crisi e che ogni memoria abbia la stessa importanza e possa trasformarsi in storie al plurale. Questa crescita delle memorie e delle storie riflette, purtroppo, una crisi d’autorevolezza della ricerca storica e della storiografia in generale.
Ragionare, anche nell’insegnamento, sulla pluralità della storia, sulle memorie individuali e sulla costruzione di una memoria collettiva, quanto condivisa non si sa, vuol dire insomma discutere su quale visione del passato un paese vuole trasmettere alle nuove generazioni.

Decisiva in quest’ottica è la grande difficoltà di confrontare e di conciliare la storia (o la «memoria storica») con la memoria collettiva. Come scrive Pierre Nora, «la memoria collettiva è cioè che resta del passato nel vissuto dei gruppi, o ciò che questi gruppi fanno e pensano del loro passato» [1]. Come ha evidenziato anche il grande medievalista Jacques Le Goff la memoria collettiva è uno strumento di lotta e di potere, e nello stesso tempo uno strumento identitario, caricato di grande valore affettivo e simbolico. Per questa ragione è passionale, si nutre di emotività e di fede, è fluida e, in quanto emotiva, convince e non sempre deve rendere conto della sua validità [2]. La memoria storica è invece frutto di una tradizione «savante» e «scientifica», critica e analitica, che proviene dalla ragione che istruisce, comprende ma non vuole convincere.

Lo scollamento tra «memoria storica» e «memoria collettiva» è palese in rapporto alla Svizzera nella

Seconda guerra mondiale. La polemica suscitata dalle scuse del Consigliere di Stato Bertoli a Liliana Segre, a nome del governo e del popolo ticinese, per non aver accolto la sua famiglia durante il Secondo conflitto mondiale sono una chiara spia di come parte della popolazione non sia ancora disposta a inglobare la «memoria storica» nella propria memoria collettiva, in relazione, per esempio, riguardo al tema della mancanza di concessione dell'asilo a molti profughi ebrei.

L'*International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA) ha pubblicato un rapporto nel 2016 dal *titolo "Bystanders, Rescuers or Perpetrators? The Neutral Countries and the Shoah"*[3]. Un capitolo, a cura di Monique Eckmann, è dedicato espressamente a *«Specific Challenges for Memory and for Teaching and Learning about the Holocaust in Switzerland»*. Secondo l'autrice, gli educatori devono confrontarsi con un'ambiguità della percezione del passato, in cui la memoria del tempo di guerra è divisa e in cui prevale l'interpretazione, già confutata dagli storici, che le responsabilità delle autorità svizzere furono moderate, dovuta all'impossibilità per la Confederazione di avere autonomi "margini di manovra" in un'Europa dominata dalle forze dell'Asse. Questa considerazione è supportata anche dal fatto che la Svizzera non dispone né di luoghi "autenticamente" di memoria, né di musei consacrati a questa pagina della storia. Sono le frontiere, le ramine, i muri e le dogane i soli luoghi di memoria per eccellenza della Seconda guerra mondiale: luoghi di accoglienza – come lo attestano i diari di Clelia e Corrado, ma anche luoghi di rifiuto e di espulsione che, come nel caso di Liliana Segre, producono conseguenze decisive, come il destino verso i campi dello sterminio.

Nel corso degli anni Novanta un importante lavoro di storia effettuato dalla Commissione internazionale di esperti, la famosa Commissione Bergier ha condotto le autorità svizzera a proporre delle scuse ufficiali e ha prodotto una «memoria storica» diversa e più critica. A vent'anni di distanza, come testimonia il primo volume della collana «Atis-Quaderni di storia svizzera», i risultati della Commissione sono quasi invisibili nell'opinione pubblica dove continuano a persistere tre tipi di visioni del ruolo della Svizzera durante la guerra.

Asmara - Fiat Tagliero

La prima, la cosiddetta visione umanitaria, riproduce l'immagine di un paese coraggioso e resistente, circondato dall'Asse che, malgrado ciò, non rinuncia alla sua politica umanitaria; la seconda, la visione ambivalente, che riconosce alcune responsabilità ma le addebita principalmente alle pressioni estere tedesche; l'ultima, che possiamo chiamare la visione d'esternalizzazione, che riconosce la tragedia della Shoah nella sua unicità, ma che non si reputa riguardare direttamente la Svizzera.

Insegnare la storia del nostro paese vuol dire dunque affrontare la sfida di confrontarsi con queste visioni, offrendo agli studenti la possibilità di comprendere i significati e le tensioni che soggiacciono al rapporto tra storia e memoria.
Occorre per prima cosa combinare storia locale con la storia globale, mostrando come le due siano strettamente legate e come dunque uno Stato non possa "chiamarsi fuori" dalla storia, richiamandosi a un mito di un *Sonderweg* di chiara derivazione tedesca. È cruciale inoltre analizzare da vicino, grazie ai documenti storici, gli specifici margini di manovra delle autorità elvetiche, in particolare per quanto riguarda la politica d'asilo e il commercio con la Germania nazista. E, ancora con più precisione, poi, affrontare il grado di libertà del singolo chiamato alla scelta di obbedire alle autorità oppure, come Paul Grüninger, di compiere atti di resistenza a leggi che ritiene ingiuste.
È dunque oltremodo importante, come sta cercando di fare da anni l'atis, di mettere alla prova della storia le differenti memorie, dando loro spazio, adottando prospettive multiple, facendo dialogare e confrontare tra loro «memoria storica» e «memoria collettiva».

La frontiera in questo contesto diventa il luogo dove queste memorie, la locale e la globale, l'obbediente o la resistente, possano dialogare e confrontarsi. È in quest'ottica che i diari di Clelia della Pergola e di Corrado Vivanti mostrano tutto il loro valore didattico ed educativo. Essi possono dunque permettere di affrontare diverse prospettive di una storia comune: il rifiuto sul confine ticinese e l'accoglienza alla frontiera dei Grigioni vengono a rappresentare le memorie contraddittorie del

rifiuto e dell’accoglienza, entrambe presenti nella nostra storia, che posso essere contestualizzate ma non occultate. Affiancando i presenti diari alle memorie di Liliana Segre, le direttive di Heinrich Rothmund, capo della polizia federale, alla lettera di denuncia delle studentesse di Rorschach, gli insegnanti sapranno offrire ai loro studenti la visione complessa di una storia che interroga ancora oggi le fondamenta stesse del nostro vivere civile.

Maurizio Binaghi

Note

[1] P. NORA, «Mémoire collective», in J. LE GOFF (a cura di). *La nouvelle histoire*, Parigi, Retz, 1978.

[2] J. LE GOFF, *Histoire et mémoire*, Parigi, Gallimard, 1988.

[3] https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/ihra%20bystanders%20web-ilovepdf-compressed.pdf.

GEA - associazione dei geografi

Segnalazione

In occasione del suo venticinquesimo anniversario, **GEA-associazione dei geografi** organizza una manifestazione pubblica dedicata al ruolo dei/delle geografi/e nella società.

“L’occhio del geografo”
La Geografia come professione

Sabato 16 maggio 2020,
La Filanda, via Industria 5,
Mendrisio

Programma

13.45 Accoglienza

14.00 Saluti e presentazione

14.30 Tavole rotonde: il lavoro dei/delle geografi/e

- Ambiente, natura e patrimonio: gestire, valorizzare, conservare

- Città e regione: urbanistica e pianificazione del territorio tra pubblico e privato

- Culture, sviluppo e politiche: le forme della governance in una società globale

- Cartografia e sistemi di informazione geografica: misurare, rappresentare, comunicare

18.15 La Geografia come professione

A 25 anni dalla fondazione di GEA-associazione dei geografi una discussione sul ruolo dei/delle geografi/e partendo dal n. 4/2020 della rivista GEA Paesaggi Territori Geografie “L’occhio del geografo”.

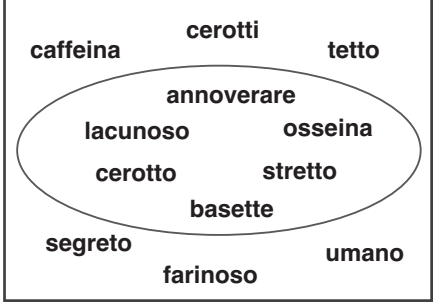
19.00 Aperitivo

Informazioni aggiornate sul sito www.gea-ticino.ch

gea

I giochi di Francesco

Trova il criterio che ha dato la possibilità a queste parole di entrare nel recinto



Nel paese di mattemattica
Strane operazioni che però hanno una loro logica.

Se: 74 – 12 = 26
42 – 11 = 13
64 – 23 = 14
25 – 24 = 10

Cosa farà allora
28 – 16 = ?

CAMBIO DI CONSONANTE (6)
Tempo di guerra

Il sottomarino per mettersi al xxxxxx
s’inabissò sparendo tra le onde.
Sebbene sceso in acque ben profonde
fu centrato in pieno da un xxyxxx.

CAMBIO DI INIZIALE (6)
Niente da fare

È un cascamorto di professione
alla ricerca delle dame xxxxxx,
di gettar l’amo non perde occasione,
ma tutte gli rispondon sempre yxxxxx.

FALSO ACCRESCITIVO (5/7)
Il letterato

Da questi tomi presi xxxxx brani,
li miscelai con tanta passione,
il manoscritto lo porto domani:
verrà stampato come xxxxxxx.

Soluzioni del n° 4/2019

CAMBIO DI CONSONANTE (7)
Parla il gourmet
Tornato – tonnato
ANAGRAMMA (7)
Casa incendiata
Ardenti – idrante

CAMBI DI CONSONANTE (8)
Il giovane intrepido
Provetto – protetto – progetto

giochi